Informe a la UNESCO
de la Comisión Internacional
sobre la educación
para el siglo XXI,
presidida por

JACQUES DELORS

La educación
encierra un tesoro

In'am Al Mufti • Isao Amagi • Roberto Carneiro • Fay Chung • Bronislaw Geremek
William Gorham • Aleksandra Kornhauser • Michael Manley • Marisela Padrón Quero
Marie-Angélique Savané • Karan Singh • Rodolfo Stavenhagen
Myong Won Suhr • Zhou Nanzhao

Santillana
Ediciones UNESCO

LA EDUCACIÓN
ENCIERRA UN TESORO

Informe a la UNESCO
de la Comisión Internacional
sobre la educación
para el siglo XXI,
presidida por

JACQUES DELORS

La educación
encierra un tesoro

In'am Al Mufti • Isao Amagi • Roberto Carneiro • Fay Chung • Bronislaw Geremek
William Gorham • Aleksandra Kornhauser • Michael Manley • Marisela Padrón Quero
Marie-Angélique Savané • Karan Singh • Rodolfo Stavenhagen
Myong Won Suhr • Zhou Nanzhao

Santillana
Ediciones UNESCO

Los miembros de la Comisión son responsables de la elección
y presentación de los hechos expuestos en este informe
y de las opiniones que en él se expresan,
que no coinciden necesariamente con las de la UNESCO
ni comprometen la responsabilidad de la Organización.

PRINTED IN SPAIN
Impreso en España por
Gráfica Internacional
San Dalmacio, 25. 28021 Madrid

Depósito Legal: M-12.773-2000
ISBN: 92-3-303274-4 (Unesco)
ISBN: 84-294-4978-7 (Santillana)

Índice

La educación o la utopía necesaria *por Jacques Delors*

primera parte

Horizontes

capítulo 1

De la comunidad de base a la sociedad mundial

capítulo 2

De la cohesión social a la participación democrática

capítulo 3

Del crecimiento económico al desarrollo humano

segunda parte

Principios

capítulo 4

Los cuatro pilares de la educación

capítulo 5

La educación a lo largo de la vida

tercera parte

Orientaciones

capítulo 6

De la educación básica a la universidad

capítulo 7

El personal docente en busca de nuevas perspectivas

capítulo 8

El papel del político: tomar decisiones en educación

capítulo 9

La cooperación internacional: educar a la aldea planetaria

epílogo

anexo

Al concluir nuestros trabajos, quisiéramos expresar nuestro más profundo agradecimiento a Federico Mayor, Director General de la UNESCO. Admiramos sus convicciones y compartimos su voluntad de reanimar el entusiasmo gracias al cual se creó esta Organización, al servicio de la paz y el entendimiento internacional mediante la difusión de la educación, la ciencia y la cultura en provecho de toda la humanidad.

La idea de este informe es suya y él fue quien, al asignarnos este mandato, inscribió nuestra misión en el marco general de la acción que ejerce al frente de la UNESCO. Gracias a su apoyo constante, hemos podido realizar nuestros trabajos en las mejores condiciones posibles y con plena independencia intelectual. Esperamos que el resultado esté a la altura de la inspiración que lo guió. Si, como deseamos, este informe contribuye a suscitar en cada país y en la comunidad internacional un debate que nos parece fundamental sobre el futuro de la educación, consideraremos entonces que hemos sido dignos, al menos en parte, de la confianza que depositó en nosotros el Director General de la UNESCO.

Los miembros de la Comisión

La educación o la utopía necesaria

por Jacques Delors

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el «Ábrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales– sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.

La Comisión desea compartir con el gran público esta convicción mediante sus análisis, sus reflexiones y sus propuestas, en un momento en que las políticas de educación son objeto de vivas críticas o son relegadas, por razones económicas y financieras, a la última categoría de prioridades.

Quizás no sea necesario recalcarlo, pero la Comisión ha pensado ante todo en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, demasiado inclinadas a concentrarse en sus propios problemas. La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta. Parafraseando las palabras del poeta, el niño es el futuro del hombre.

Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos –por lo demás repartidos desigualmente–, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

Al aceptar el mandato que les fue confiado, los miembros de la Comisión adoptaron explícitamente esta perspectiva y, apoyados en argumentos, destacaron la función central de la UNESCO, conforme a la idea fundacional que se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos humanos, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.

Sin duda para nuestra Comisión resultaba imposible superar el obstáculo de la extraordinaria diversidad de las situaciones del mundo a fin de llegar a análisis válidos para todos y a conclusiones también aceptables por parte de todos.

Sin embargo, la Comisión trató de razonar dentro de un marco prospectivo dominado por la mundialización, de seleccionar las buenas preguntas que se nos plantean a todos, y de trazar algunas orientaciones válidas a nivel nacional y a escala mundial.

El marco prospectivo

Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo, el nivel de vida ha continuado su progresión con ritmos muy diferentes según los países. Y sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial.

Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos son prueba de ello y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo lo confirma[1]. Desde luego, la humanidad está más consciente de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente natural, pero todavía no se ha dotado de los medios para remediar esa situación, a pesar de muchas reuniones internacionales, como la de Río, a pesar de graves advertencias consecutivas a fenómenos naturales o a accidentes tecnológicos. De todas formas, el «crecimiento económico a ultranza» no se puede considerar ya el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural que debemos transmitir en buenas condiciones a las generaciones futuras.

¿Hemos sacado todas las conclusiones, tanto respecto a las finalidades, las vías y los medios de un desarrollo duradero como respecto a nuevas formas de cooperación internacional? ¡Ciertamente no! Y éste será entonces uno de los grandes desafíos intelectuales y políticos del próximo siglo.

Esta constatación no debe llevar a los países en desarrollo a descuidar los motores clásicos del crecimiento, y concretamente el indispensable ingreso en el mundo de la ciencia y la tecnología con todo lo que ello implica de adaptación de las culturas y modernización de las mentalidades.

Otro desencanto, otra desilusión para quienes vieron en el final de la guerra fría la perspectiva de un mundo mejor y pacificado. No basta repetir, para consolarse o encontrar justificaciones, que la Historia es trágica. Todo el mundo lo sabe o debería saberlo. Si la última gran guerra ocasionó 50 millones de víctimas, cómo no recordar que desde 1945 ha habido unas 150 guerras que han causado 20 millones de muertos, antes y también después de la caída del muro de Berlín. ¿Nuevos riesgos o riesgos antiguos? Poco importa, las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. Medir estos riesgos y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los diri-

[1] Según estudios de la UNCTAD, el ingreso medio de los «países menos adelantados» (560 millones de habitantes) está disminuyendo, y se situaría en 300 dólares anuales per cápita, en comparación con 906 dólares en los demás países en desarrollo y 21.598 dólares en los países industrializados.

gentes, en un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas.

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno. Ahora bien, si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente, a renovarse y a inventarse de nuevo.

¿Cómo podrían las políticas de la educación no sentirse aludidas por estos tres grandes desafíos? ¿Cómo podría la Comisión no recalcar en qué pueden estas políticas contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida?

Las tensiones que han de superarse

A este fin conviene afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que sin ser nuevas están en el centro de la problemática del siglo XXI.

La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.

La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo.

La tensión entre tradición y modernidad pertenece a la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico. Con este ánimo conviene enfrentarse al desafío de las nuevas tecnologías de la información.

La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos. Las opiniones piden respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas.

La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cuestión clásica, planteada desde comienzo de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; cuestión resuelta a veces pero nunca en forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.

La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Y sin embargo los programas escolares cada vez están más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.

Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello.

Pensar y edificar nuestro futuro común

Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias.

La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación.

Por supuesto, hay muchos otros problemas que resolver. De ello hablaremos más adelante. Pero este informe se redacta en un momento en que la humanidad duda entre acompañar una evolución que no se puede controlar o resignarse, ante tanta infelicidad causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo. Ofrezcámosle otro camino.

Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.

Este mensaje debe guiar toda la reflexión sobre la educación, juntamente con la ampliación y la profundización de la cooperación internacional con que terminarán estas reflexiones.

En esta perspectiva, todo se ordena, ya se trate de las exigencias de la ciencia y la técnica, del conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, de la creación de capacidades que permitan a cada uno actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor.

Esto significa que la Comisión no subestima de ninguna manera la función central de la materia gris y de la innovación, el paso a una sociedad cognoscitiva, los procesos endógenos que permiten acumular los conocimientos, añadir nuevos descubrimientos, ponerlos en aplicación en los diferentes campos de actividad humana tanto la salud y el medio ambiente como la producción de bienes y servicios. También conoce los límites, cuando no los fracasos, de los esfuerzos por transferir las tecnologías a los países más desprovistos, precisamente a causa del carácter endógeno de los mecanismos de acumulación y de aplicación de los conocimientos. De allí la necesidad, entre otras, de una iniciación temprana respecto a la ciencia, a sus formas de aplicación, al difícil esfuerzo por dominar el progreso dentro del respeto de la persona humana y su integridad. Aquí también debe estar presente la preocupación ética.

Esto también significa recordar que la Comisión es consciente de las misiones que debe cumplir la educación al servicio del desarrollo económico y social. Demasiado frecuentemente se responsabiliza del desempleo al sistema de formación. La constatación es sólo parcialmente justa y sobre todo no debe ocultar las demás exigencias políticas, económicas y sociales que hay que satisfacer para realizar el pleno empleo o permitir el despe-

gue de las economías subdesarrolladas. Ahora bien, la Comisión piensa, volviendo al tema de la educación, que un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituye una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo. Un sistema así permitiría también reducir el fracaso escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir.

Pero estas mejoras deseables y posibles no dispensarán la innovación intelectual y la aplicación de un modelo de desarrollo sostenible de acuerdo con las características propias de cada país. Todos debemos convencernos de que con los progresos actuales y esperados de la ciencia y la técnica y la creciente importancia de lo cognoscitivo y lo inmaterial en la producción de bienes y servicios, conviene reconsiderar el lugar del trabajo y sus diferentes estatutos en la sociedad de mañana. La imaginación humana, precisamente para crear esta sociedad, debe adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo y la exclusión social o las desigualdades en el desarrollo.

Por todas estas razones, nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad.

Se ha podido evocar a este respecto la necesidad de dirigirse hacia «una sociedad educativa». Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción. Grande es entonces la tentación de privilegiar este aspecto de las cosas para recalcar el potencial educativo de los medios modernos

de comunicación o de la vida profesional, o de las actividades culturales y de entretenimiento, hasta el punto de olvidar por eso algunas verdades esenciales. Porque, si bien hay que aprovechar todas estas posibilidades de aprender y perfeccionarse, no es menos cierto que para poder utilizar bien ese potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Mejor aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémonos inclusive una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando.

Para ello, nada puede reemplazar al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre ella misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial.

Implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige com-

prender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.

Lo primero, aprender a conocer. Pero, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y además sienta las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participan-

do en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Éste era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también, por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor uno mismo.

La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Éstas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

Por último, ¿qué hacer para que, ante esta demanda cada vez mayor y más exigente, las políticas educativas alcancen el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa? La Comisión se ha planteado estas cuestiones con respecto a los estudios universitarios, los métodos y los contenidos de la enseñanza como condiciones necesarias para su eficacia.

Reconsiderar y unir las distintas etapas de la educación

Al centrar sus propuestas en torno al concepto de educación durante toda la vida, la Comisión no ha querido decir con ello que este salto cualitativo dispensara de una reflexión sobre las distintas etapas de la enseñanza. Al contrario, se proponía confirmar ciertas grandes orientaciones definidas por la UNESCO, por ejemplo la importancia vital de la educación básica y, al mismo tiempo, dar pie a una revisión de las funciones desempeñadas por la enseñanza secundaria, o incluso responder a los interrogantes que inevitablemente plantea la evolución de la enseñanza superior y, sobre todo, el fenómeno de la masificación.

La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias. De esta forma, saldríamos del terrible dilema que se plantea entre seleccionar, y, con ello, multiplicar el fracaso escolar y los riesgos de exclusión, o igualar, pero en detrimento de la promoción de personas con talento.

Estas reflexiones no restan nada a lo que se definió tan bien durante la Conferencia de Jomtien en 1990 sobre *la educación básica* y sobre las necesidades básicas de aprendizaje.

«Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.»

Esta enumeración puede parecer impresionante y, de hecho, lo es. Pero de eso no se ha de inferir que lleve a una acumulación excesiva de programas. La relación entre profesor y alumno, el conocimiento del medio en el que viven los niños, un buen uso de los modernos medios de comunicación allá donde existen,

todo ello puede contribuir al desarrollo personal e intelectual del alumno. Así, los conocimientos básicos, lectura, escritura y cálculo, tendrán su pleno significado. La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares tiene que permitir al niño acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social.

Dicho de otro modo, la educación es también una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta experiencia debe iniciarse antes de la edad escolar obligatoria según diferentes formas en función de la situación, pero las familias y las comunidades locales deben involucrarse.

A esta altura hay que añadir dos observaciones, que son importantes en opinión de la Comisión.

La educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. A ellos deben dirigirse de forma prioritaria las actividades de asistencia técnica y de coparticipación en el marco de la cooperación internacional.

La educación básica es un problema que se plantea, lógicamente, en todos los países, incluidos los industrializados. Desde este nivel de la educación, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

Llegamos así a lo que representa una de las principales dificultades de toda reforma, es decir, cuál es la política que se debe llevar a cabo con respecto a los jóvenes y adolescentes que acaban la enseñanza primaria, durante todo el periodo que transcurre hasta su entrada en la vida profesional o en la universidad. ¿Nos atreveríamos a decir que estos tipos de *enseñanza llamada secundaria* son, en cierto sentido, los «impopulares» de la reflexión sobre la educación? De hecho, son objeto de innumerables críticas y generan buen número de frustraciones.

superior. Unos se dedican a seleccionar a los mejores, otros se han creado para impartir una formación profesional muy concreta y de calidad, durante ciclos de dos a cuatro años. Sin duda esta diversificación responde a las necesidades de la sociedad y la economía, expresadas a nivel nacional y regional.

Respecto a la masificación que se observa en los países más ricos, no se puede hallar una solución política y socialmente aceptable en una selección cada vez más severa. Uno de los principales defectos de esta orientación es que son muchos los jóvenes de ambos sexos que se ven excluidos de la enseñanza antes de haber conseguido una titulación reconocida y, por lo tanto, en una situación desesperante, puesto que no cuentan ni con la ventaja de una titulación ni con la compensación de una formación adaptada a las necesidades del mercado de trabajo.

Hace falta, por consiguiente, una gestión del desarrollo de los recursos humanos, aunque tenga un alcance limitado, mediante una reforma de la enseñanza secundaria que adopte las grandes líneas propuestas por la Comisión.

La universidad podría contribuir a esta reforma diversificando su oferta:

- como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores;
- como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel;
- como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural;
- como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.

De esta forma la universidad superaría la oposición que enfrenta erróneamente la lógica de la administración pública y la del mercado de trabajo. Además encontraría de nuevo el sentido de su misión intelectual y social en la sociedad, siendo en cierto modo una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural. La Comisión cree que éstas son razones pertinentes para abogar en favor de una mayor autonomía de las universidades.

La Comisión, al formular estas propuestas, destaca que esta problemática reviste una dimensión especial en las naciones pobres, donde las universidades deben desempeñar un papel determinante. Para examinar las dificultades que se les presentan en la actualidad, aprendiendo de su propio pasado, las universidades de los países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver sus problemas más graves. Les corresponde, además, proponer nuevos enfoques para el desarrollo que permitan a sus países construir un futuro mejor de forma efectiva. También es de su incumbencia formar, tanto en el ámbito profesional como en el técnico, a las futuras élites y titulados de grado superior y medio que sus países necesitan para lograr salir de los ciclos de pobreza y subdesarrollo en los que se encuentran atrapados actualmente. Conviene, sobre todo, diseñar nuevos modelos de desarrollo en función de cada caso particular, para regiones como el África subsahariana, como ya se hizo para los países del Asia Oriental.

Aplicar con éxito las estrategias de la reforma

Sin subestimar la gestión de las obligaciones a corto plazo ni descuidar la necesidad de adaptarse a los sistemas existentes, la Comisión desea hacer hincapié en la importancia de adoptar un enfoque a más largo plazo para llevar a cabo con éxito las indispensables reformas. Por esa misma razón, previene sobre el hecho de que demasiadas reformas en serie anulan el objetivo perseguido, ya que no dan al sistema el tiempo necesario para

impregnarse del nuevo espíritu y lograr que todos los agentes de la reforma estén en condiciones de participar en ella. Además, como demuestran los fracasos anteriores, muchos reformadores adoptan un enfoque demasiado radical o excesivamente teórico y no capitalizan las útiles enseñanzas que deja la experiencia o rechazan el acervo positivo heredado del pasado. Ello perturba a los docentes, los padres y los alumnos y, por consiguiente, condiciona su disposición a aceptar y, ulteriormente, llevar a la práctica la reforma.

Tres agentes principales coadyuvan al éxito de las reformas educativas: en primer lugar, la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, la comunidad internacional. En el pasado, la falta de un compromiso firme por parte de alguno de los protagonistas mencionados provocó no pocas exclusiones. Resulta evidente, además, que los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso rotundo. Los países en los que este proceso, en mayor o menor grado, se vio coronado por el éxito son aquellos que lograron una participación entusiasta de las comunidades locales, los padres y los docentes, sustentada por un diálogo permanente y por diversas formas de ayuda externa, tanto financiera como técnica y profesional. En toda estrategia de aplicación satisfactoria de una reforma es clara la primacía de la comunidad local.

La participación de la comunidad local en la evaluación de las necesidades, mediante un diálogo con las autoridades públicas y los grupos interesados dentro de la sociedad, es una primera etapa fundamental para ampliar el acceso a la educación y para mejorarla. La continuación de este diálogo a través de los medios de comunicación, en debates dentro de la comunidad y mediante la educación y la formación de los padres, así como la capacitación de los docentes en el empleo suele contribuir a una mayor toma de conciencia e incrementa el discernimiento y el desarrollo de las capacidades endógenas a nivel comunitario. Cuando las comunidades asumen más responsabilidades en su propio desarrollo aprenden a valorar la función de la educación,

concebida a la vez como un medio para alcanzar determinados objetivos sociales y como una mejora deseable de la calidad de vida.

En ese sentido, la Comisión destaca la conveniencia de una descentralización inteligente, que permita incrementar la responsabilidad y la capacidad de innovación de cada establecimiento escolar.

En todo caso, ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente. Por esa razón, la Comisión recomienda que se preste una atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores.

Se exige mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera que colme las carencias de otras instituciones también responsables de la enseñanza y la formación de los jóvenes. Mucho se le pide, mientras que el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación. Así pues, el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por las familias o los movimientos religiosos pero más informados. Por consiguiente, debe tener en cuenta ese nuevo contexto para hacerse escuchar y comprender por los jóvenes, para despertar en ellos el deseo de aprender y para hacerles ver que la información no es conocimiento, que éste exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad.

Con o sin razón, el maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se respete su dignidad. Por otra parte, la mayoría de los docentes pertenecen a organizaciones sindicales a menudo poderosas y en las que existe –por qué negarlo– un espíritu corporativo de defensa de sus intereses. Sin embargo, es necesario intensificar y dar una nueva perspectiva al diálogo entre la sociedad y los docentes, así como entre los poderes públicos y sus organizaciones sindicales.

Debemos reconocer que no es fácil renovar la naturaleza de dicho diálogo, pero es indispensable para disipar el sentimiento de aislamiento y de frustración del docente, lograr la aceptación

de los cuestionamientos actuales y hacer que todos contribuyan al éxito de las indispensables reformas.

En ese contexto, convendría añadir algunas recomendaciones relativas al contenido de la formación de los docentes, a su pleno acceso a la formación permanente, a la revalorización de la condición de los maestros responsables de la educación básica y a una presencia más activa de los docentes en los medios sociales desasistidos y marginados, donde podrían contribuir a una mejor inserción de los adolescentes y los jóvenes en la sociedad.

Es éste también un alegato en favor de que se dote al sistema de enseñanza no sólo de maestros y profesores adecuadamente formados sino también de los elementos necesarios para impartir una enseñanza de calidad: libros, medios de comunicación modernos, entorno cultural y económico de la escuela, etc.

Consciente de las realidades de la educación actual, la Comisión hizo particular hincapié en la necesidad de disponer de medios cualitativos y cuantitativos de enseñanza, tradicionales (como los libros) o nuevos (como las tecnologías de la información), que conviene utilizar con discernimiento y promoviendo la participación activa de los alumnos. Por su parte, los docentes deberían trabajar en equipo, sobre todo en el nivel de enseñanza secundaria, principalmente para contribuir a la indispensable flexibilidad de los programas de estudio. Ello evitará muchos fracasos, pondrá de manifiesto algunas cualidades naturales de los alumnos y, por consiguiente, facilitará una mejor orientación de los estudios y la trayectoria de cada uno, según el principio de una educación impartida a lo largo de toda la vida.

Considerado desde este punto de vista, el mejoramiento del sistema educativo obliga al político a asumir plenamente su responsabilidad. En efecto, ya no puede comportarse como si el mercado fuera capaz de corregir por sí solo los defectos existentes o como si una especie de autorregulación bastara para hacerlo.

La Comisión ha hecho tanto más hincapié en la permanencia de los valores, las exigencias del futuro y los deberes del docente y la sociedad cuanto que cree en la importancia del responsable político. Únicamente él, tomando en consideración todos los ele-

mentos, puede plantear los debates de interés general que son vitales para la educación. Es que este asunto nos interesa a todos, ya que en él se juega nuestro futuro y puesto que, justamente, la educación puede contribuir a mejorar la suerte de todos y cada uno de nosotros.

Y ello, inevitablemente, nos lleva a poner de relieve la función de las autoridades públicas, encargadas de plantear claramente las opciones y, tras una amplia concertación con todos los interesados, definir una política pública que, sean cuales fueren las estructuras del sistema (públicas, privadas o mixtas), trace las orientaciones, siente las bases y los ejes de aquél y establezca su regulación introduciendo las adaptaciones necesarias.

Por supuesto, todas las decisiones adoptadas en ese contexto tienen repercusiones financieras. La Comisión no subestima este factor. Pero considera, sin adentrarse en la compleja diversidad de los sistemas, que la educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder. Una vez admitido ese principio, es posible combinar fondos públicos y privados, según diversas fórmulas que toman en consideración las tradiciones de cada país, su nivel de desarrollo, estilos de vida y distribución de ingresos.

De todas maneras, en todas las decisiones que se adopten debe predominar el principio de la igualdad de oportunidades.

Durante los debates mencioné una solución más radical. Habida cuenta de que poco a poco la educación permanente irá ganando terreno, podría estudiarse la posibilidad de atribuir a cada joven que está por comenzar su escolaridad un «crédito-tiempo», que le diera derecho a cierto número de años de enseñanza. Su crédito se consignaría en una cuenta en una institución que, de alguna forma, administraría un capital de tiempo elegido, por cada uno, con los recursos financieros correspondientes. Cada persona podría disponer de ese capital, según su experiencia escolar y su propia elección. Podría conservar una parte del mismo para poder, una vez terminada su vida escolar y ya siendo adulto, aprovechar las posibilidades de la formación permanente. También podría aumentar su capital mediante contribuciones financieras –una especie de ahorro previsional dedicado a la

educación– que se acreditarían en su cuenta del «banco del tiempo elegido». Tras un pormenorizado debate, la Comisión respaldó esta idea, no sin percatarse de sus posibles derivas, que podrían ir incluso en detrimento de la igualdad de oportunidades. Por esa razón, en la situación actual, podría otorgarse a título experimental un crédito-tiempo para la educación al finalizar el periodo de escolarización obligatoria, que permitiría al adolescente elegir la orientación que desee sin hipotecar su futuro.

Pero en resumidas cuentas, si tras la etapa fundamental que constituyó la Conferencia de Jomtien sobre Educación para Todos fuera necesario definir una urgencia, deberíamos concentrarnos sin duda en la enseñanza secundaria. En efecto, entre el egreso del ciclo primario y la incorporación a la vida activa o el ingreso en la enseñanza superior, se decide el destino de millones de jóvenes, varones y niñas. Y es ése el punto flaco de nuestros sistemas educativos, por un exceso de elitismo, porque no logran canalizar fenómenos de masificación o porque pecan de inercia y son refractarios a cualquier adaptación. Justamente cuando los jóvenes se enfrentan con los problemas de la adolescencia, cuando en cierto sentido se consideran maduros pero en realidad sufren de una falta de madurez y el futuro suscita en ellos más ansiedad que despreocupación, lo importante es ofrecerles lugares de aprendizaje y de descubrimiento, darles los instrumentos necesarios para pensar y preparar su porvenir, diversificar las trayectorias en función de sus capacidades, pero también asegurar que las perspectivas de futuro no se cierren y que siempre sea posible reparar los errores o corregir la trayectoria.

Extender la cooperación internacional en la aldea planetaria

En los ámbitos políticos y económicos la Comisión observó que, cada vez más frecuentemente, se adoptan medidas a nivel

internacional para intentar hallar soluciones satisfactorias a problemas que tienen una dimensión mundial, aunque sólo sea debido a ese fenómeno de interdependencia creciente, tantas veces destacado. La Comisión lamentó también el hecho de que hasta el momento se hayan obtenido muy pocos resultados y consideró necesario reformar las instituciones internacionales, con objeto de incrementar la eficacia de sus intervenciones.

Este análisis es válido, *mutatis mutandis*, para los ámbitos que abarcan la dimensión social y la educación. De allí que se destacara la importancia de la Reunión Cumbre de Copenhague de marzo de 1995, dedicada a las cuestiones sociales. La educación ocupa un lugar privilegiado entre las orientaciones adoptadas. En ese contexto, la Comisión formuló las siguientes recomendaciones:

- desarrollar una política extremadamente dinámica en favor de la educación de las niñas y las mujeres, conforme a la Conferencia de Beijing (septiembre de 1995);
- utilizar un porcentaje mínimo de la ayuda para el desarrollo (una cuarta parte del total) para financiar la educación; este cambio en favor de la educación debería también producirse a nivel de las instituciones financieras internacionales y en primer lugar en el Banco Mundial, que desempeña ya una función importante;
- desarrollar mecanismos de «trueque de deuda por educación» (*debt-for-education swaps*) con objeto de compensar los efectos negativos que tienen las políticas de ajuste y la reducción de los déficit internos y externos sobre los gastos públicos de educación;
- difundir las nuevas tecnologías llamadas de la sociedad de la información en favor de todos los países, a fin de evitar una agudización aún mayor de las diferencias entre países ricos y pobres;
- movilizar el enorme potencial que ofrecen las organizaciones no gubernamentales y, por consiguiente, las iniciativas de base, que podrían prestar un valioso apoyo a las actividades de cooperación internacional.

Estas propuestas deberían desarrollarse en un marco asociativo y no de asistencia. Es la experiencia la que, después de tantos fracasos y derroches, nos induce a ello. La mundialización nos lo impone. Podemos citar algunos ejemplos alentadores, como el éxito de las actividades de cooperación e intercambio realizadas a nivel regional. Es el caso, en particular, de la Unión Europea.

El principio de asociación encuentra también su justificación en el hecho de que puede llevar a una interacción positiva para todos. En efecto, si los países industrializados pueden ayudar a las naciones en desarrollo compartiendo con ellas sus experiencias positivas, sus tecnologías y sus medios financieros y materiales, a su vez pueden aprender de esos países modos de transmisión del patrimonio cultural, itinerarios de socialización de los niños y, más esencialmente, formas culturales e idiosincrasias diferentes.

La Comisión desea que los Estados Miembros de la UNESCO doten a la Organización de los recursos necesarios para animar el espíritu y las actividades de asociación propuestas en el marco de las orientaciones que somete a la Conferencia General de la UNESCO. La Organización lo hará difundiendo las innovaciones exitosas y contribuyendo al establecimiento de redes sustentadas en iniciativas de las ONG, con miras a desarrollar una enseñanza de calidad (Cátedras UNESCO) o a fomentar las asociaciones en el ámbito de la investigación.

Por nuestra parte, asignamos también a la UNESCO una importancia fundamental en el desarrollo adecuado de las nuevas tecnologías de la información al servicio de una educación de calidad.

Fundamentalmente, la UNESCO contribuirá a la paz y al entendimiento mutuo entre los seres humanos al valorizar la educación como espíritu de concordia, signo de una voluntad de cohabitar, como militantes de nuestra aldea planetaria, que debemos concebir y organizar en beneficio de las generaciones futuras. En ese sentido, la Organización contribuirá a una cultura de paz.

*

* *

Para titular su informe, la Comisión recurrió a una de las fábulas de Jean de La Fontaine: «El labrador y sus hijos»:

Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio,
Dejado por nuestros padres,
Veréis que esconde un tesoro.

La educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido sobre sí misma. Parafraseando al poeta, que elogiaba la virtud del trabajo, podríamos decir:

Pero el padre fue sabio
Al mostrarles, antes de morir,
Que la educación es un tesoro.

Jacques Delors
Presidente de la Comisión

(primera parte)

Horizontes

(capítulo 1)

De la comunidad de base a la sociedad mundial

Existe hoy en día un escenario mundial donde, lo deseemos o no, se juega una parte del destino de cada uno de nosotros. La interdependencia planetaria, impuesta por la apertura de las fronteras económicas y financieras bajo la presión de las teorías librecambistas, fortalecida por el desmantelamiento del bloque soviético e instrumentalizada por las nuevas tecnologías de la información, no deja de acentuarse en los planos económico, científico, cultural y político. Percibida confusamente por los individuos, esa interdependencia se ha convertido en una realidad que impone limitaciones a los dirigentes. La toma de conciencia generalizada de esta «mundialización» de las relaciones internacionales es en sí misma, por lo demás, un aspecto del fenómeno, y a pesar de las promesas que encierra el surgimiento de este mundo nuevo difícil de descifrar y todavía más de predecir, crea un clima de incertidumbre e incluso de aprensión que hace todavía más vacilante la búsqueda de un enfoque realmente mundialista de los problemas.

(Un planeta cada vez más poblado)

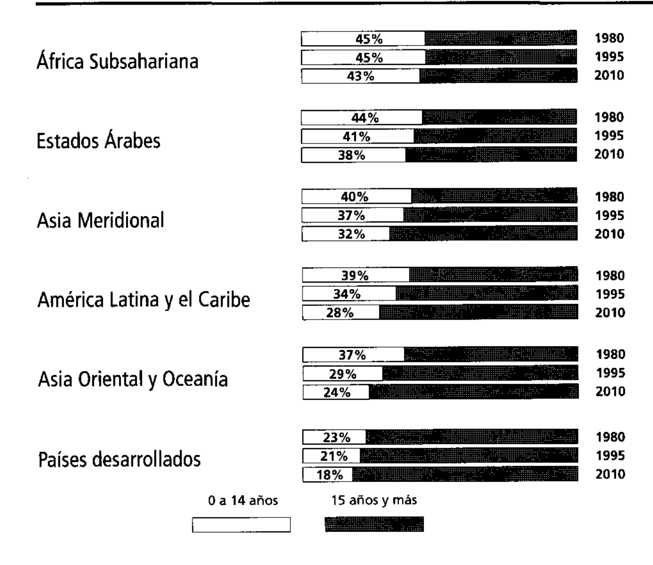
Antes de exponer las diversas formas que reviste la mundialización de las actividades en el mundo contemporáneo, recordemos en algunas cifras[1] la extremada rapidez del crecimiento demográfico mundial, que de cierta forma es el telón de fondo de esta problemática. A pesar de una ligera disminución del índice de fecundidad en las dos décadas pasadas, la población mundial

[1] *Estado de la población mundial*, 1993. Nueva York, FNUAP, 1993.

no ha dejado de aumentar siguiendo la tendencia anterior: habiendo alcanzado 5.570 millones de personas en 1993, debería de llegar a 6.250 millones en el año 2000 y a 10.000 millones en 2050.

Este cuadro global oculta las grandes diferencias que hay de región a región. La parte correspondiente a los países en desarrollo en el aumento de la población mundial pasó de 77 % en 1950 a 93 % en 1990, y al final del siglo será de 95 %. En los países industrializados, en cambio, el crecimiento demográfico ha disminuido, cuando no se ha detenido completamente, y la fecundidad es igual o inferior al nivel de renovación de las generaciones. En estos países de bajo crecimiento demográfico, la proporción de personas mayores de 65 años registra un aumento vertiginoso, y se calcula que va a pasar de 12 % en 1990 a 16 % en 2010 y 19 % en 2025, y que el envejecimiento de la población no dejará de incidir en los estilos y el nivel de vida de esos países, así como en la financiación de los gastos colectivos. En otros lugares, el número absoluto de jóvenes menores de 15 años ha aumentado mucho, pasando de 700 millones en 1950 a

Evolución de la estructura de la población mundial por grupos de edad, 1980-2010



Datos estadísticos recopilados por la División de Estadística de la UNESCO. Las denominaciones regionales son las de la nomenclatura de la UNESCO. Los países de la ex URSS están clasificados dentro de la categoría de países desarrollados. De ellos, los que pertenecen a Asia también están clasificados en las categorías correspondientes a esta región.

1.700 millones en 1990. De ahí la presión sin precedentes que se hace sentir en los sistemas educativos, exigidos hasta el límite extremo de su capacidad y a veces mucho más allá. Actualmente, más de 1.000 millones de jóvenes –o sea, casi un quinto de la población mundial– están escolarizados, mientras que en 1953 sólo lo estaban unos 300 millones[2].

Esta expansión de la humanidad, en un momento de la historia en que la tecnología reduce el tiempo y el espacio, relaciona de forma cada vez más estrecha las múltiples facetas de la actividad mundial, lo cual confiere, sin que reparemos forzosamente en ello, un alcance planetario a ciertas decisiones. Jamás sus consecuencias, buenas o malas, habían afectado a un número tan grande de individuos.

Hacia una mundialización de los campos de actividad humana

En los últimos 25 años, el fenómeno de la mundialización de las actividades se hizo presente en primer lugar en la economía. La suspensión de los reglamentos y la supresión de barreras de los mercados financieros, aceleradas por los progresos de la informática, dieron muy pronto la sensación de que estos últimos ya no constituían compartimentos herméticos dentro de un vasto mercado mundial de capitales dominado por algunas grandes plazas. Todas las economías pasaron entonces a ser dependientes de los movimientos de una masa de capitales cada vez mayor, que transitaba con gran rapidez de una plaza a otra en función de las diferencias de tasas de interés y de las previsiones especulativas. Siguiendo su propia lógica, que acentúa la concentración a corto plazo, estos mercados financieros mundiales ya no dan cuenta solamente de las restricciones de cada economía real sino que a veces parecen imponer, con su propia lógica, su ley a las políticas económicas nacionales.

Poco a poco las actividades industriales y comerciales se han visto afectadas por esta apertura de las fronteras. Los mercados de cambio difunden inmediatamente todas las fluctuaciones mo-

[2] *Informe Mundial sobre la Educación*, 1995. París, UNESCO, 1995.

netarias hacia los mercados de bienes y de materias primas y, de manera general, la interdependencia coyuntural hace del mundo entero la caja de resonancia de las crisis industriales de los países más desarrollados. Por su parte, las grandes empresas han debido tomar en cuenta en sus estrategias estas incertidumbres y estas nuevas formas de riesgo.

Este nuevo elemento ha deprimido la coyuntura de algunos países industrializados y correlativamente, la de los países en desarrollo que les suministran materias primas. Al mismo tiempo, la expansión del comercio mundial ha tenido efectos benéficos para muchos países. De 1970 a 1993, el ritmo de aumento de las exportaciones mundiales ha sido en promedio 1,5 % superior al del aumento del producto interior bruto (PIB). Para algunos países, la diferencia ha sido mucho más marcada aún, sobre todo en el periodo 1980-1993: más de 3 % en la República de Corea y más de 7 % en Tailandia. Puede concluirse que el crecimiento mundial, sobre todo en los países en que ha sido más marcado, ha debido mucho a las exportaciones. La parte de las exportaciones de bienes y servicios en el PIB para todas las economías en conjunto pasó de 14 % a 21 % entre 1970 y 1993, y se registraron evoluciones de 3 % a 24 % en China, de 13 % a 28 % en Indonesia, y de 42 % a 80 % en Malasia[3]. Estas cifras demuestran la noción de interdependencia mundial.

Simultáneamente, la mundialización ha modificado el mapa económico del mundo. En la zona del Pacífico han aparecido nuevos polos de dinamismo basados en el comercio mundial. La oposición entre los países del Norte y los del Sur pasó a ser menos esquemática porque, según la mayoría de los observadores, hoy en día conviene clasificar a los países en desarrollo en varias categorías distintas, que por lo demás pueden variar según se escoja como criterio para agruparlos el PIB per cápita, el ritmo de desarrollo, o bien los criterios de desarrollo humano sostenible establecidos por el PNUD. Por ejemplo, esto significa que el problema del lugar del África Subsahariana en la economía mundial no puede tratarse ya de la misma manera que el de los países de América Latina. En fin de cuentas, la mundialización, que obliga a todos los países a dotarse de ventajas específicas para

[3]Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial 1995.* Washington D.C.

participar en el desarrollo de las relaciones económicas mundiales, hace todavía más patente la separación entre los ganadores y los perdedores del desarrollo.

Otra característica de la mundialización que tiende a agravar estas disparidades es la constitución de redes científicas y tecnológicas que unen los centros de investigación y las grandes empresas de todo el mundo. Sobre todo participan en la red los que tienen algo que aportar, información o financiación, mientras que los actores de los países más pobres (investigadores o empresarios) pueden verse excluidos. Así se amplía la brecha de conocimientos, que a la vez supone para los excluidos una deriva que los aleja de los polos de dinamismo.

Por último, como amenaza más grave, el fenómeno de la mundialización se extiende también a las actividades delictivas. Fronteras más permeables a los flujos de información y de moneda facilitan los tráficos clandestinos como los de droga, armas, material nuclear e inclusive personas, la constitución de redes de terroristas y malhechores y la extensión de prácticas de blanqueamiento de «dinero sucio».

La comunicación universal

Las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal; eliminando la distancia, contribuyen poderosamente a forjar las sociedades del mañana que, a causa de ellas, no responderán a ningún modelo del pasado. La información más precisa y más actual se puede poner a disposición de cualquier persona en la superficie del mundo, a menudo en tiempo real, y llega a las regiones más apartadas. Muy pronto la «interactividad» permitirá no sólo emitir y recibir información sino también dialogar, conversar y transmitir información y conocimientos sin límite de distancia ni de tiempo de operación. Sin embargo, no hay que olvidar que una población desasistida, todavía muy numerosa, sigue excluida de esta evolución, en particular en las regiones en que no hay electricidad. Recordemos también que más de la mitad de la población mundial no tiene acceso a los diferentes servicios que ofrece la red telefónica.

Esta libre circulación mundial de la imagen y la palabra, que prefigura el mundo de mañana hasta en sus aspectos perturbadores, ha transformado tanto las relaciones internacionales como la comprensión del mundo que tienen las personas, constituyéndose en uno de los grandes aceleradores de la mundialización. Tiene sin embargo aspectos negativos. Los sistemas de información todavía son relativamente caros y de acceso difícil para muchos países. El dominio de esos sistemas confiere a las grandes potencias y a los intereses privados que los detentan un poder cultural y político real, en particular con respecto a las poblaciones que por no tener educación apropiada no están preparadas para clasificar, interpretar ni criticar la información recibida. El cuasimonopolio de las industrias culturales de que goza un pequeño número de países y la difusión de su producción en todo el mundo ante un público cada vez más amplio constituyen un factor poderoso de erosión de las especificidades culturales. Aunque esta falsa «cultura mundial» sea uniforme y demasiado a menudo de muy pobre contenido, no deja de ser vehículo de normas implícitas y puede causar en las personas que reciben su influencia un sentimiento de desposeimiento y de pérdida de identidad.

La educación tiene indudablemente una función importante que desempeñar si se desea controlar el auge de las redes entrecruzadas de comunicación que poniendo al mundo a la escucha de sí mismo, hacen que verdaderamente todos seamos vecinos.

Las múltiples caras de la interdependencia planetaria

La interrelación mundial de las decisiones y las acciones públicas y privadas, inicialmente afectada por el nivel de actividad económica y tecnológica, va ganando progresivamente otros campos de la actividad humana. Sus consecuencias en el medio ambiente, por ejemplo, sobrepasan ampliamente las fronteras, y se puede demostrar que la distribución de los efectos negativos de la industrialización es muy desigual, ya que son a menudo los países menos desarrollados los que más los sufren.

Otras manifestaciones de esta «mundialización» de los problemas tienen en la vida de las sociedades una repercusión que afecta directamente a los sistemas educativos. Tal es el caso de las migraciones internacionales. Estos grandes movimientos de población, que datan de épocas muy lejanas de la historia y que han revestido formas muy variadas según las épocas y las regiones, persisten en la edad moderna y probablemente van a intensificarse[4]. En efecto, las presiones migratorias se están acentuando: en lugar de reducir las disparidades entre las naciones, el crecimiento desigual de la economía mundial las agrava. Aquí se conjugan muchos otros factores: la persistencia de un crecimiento demográfico rápido en buena parte del mundo en desarrollo; la continuación del éxodo rural, o la marginación de los espacios rurales; la urbanización acelerada; la atracción de los modos de vida y a veces de los valores de los países más prósperos percibidos en sus medios de comunicación; medios de transporte más rápidos y menos caros. A los inmigrantes «económicos» viene a añadirse, cuando estallan conflictos, los refugiados políticos y los solicitantes de asilo que en los años 80 y 90 dominaron los movimientos migratorios internacionales de algunas regiones del mundo. En África, por ejemplo, actualmente hay más de 5 millones de refugiados, mayoritariamente mujeres y niños[5]. Las migraciones, proceso social complejo por los movimientos y las mezclas de población que provocan, proceso económico de importancia mundial tanto como los intercambios de materias primas o de productos manufacturados, odisea humana a menudo dramática para todos los que en ella participan, tienen repercusiones mucho más intensas que lo que las estadísticas de los países de origen y los países de acogida indican, sobre todo –para estos últimos– en el plano educativo. Como la inmigración constituye diariamente una metáfora viva de la interdependencia planetaria, la acogida que da a los migrantes el país que los recibe y su propia capacidad de integrarse en su nuevo ambiente humano son otros tantos parámetros que permiten medir el grado de apertura de una sociedad moderna con respecto a lo que le es «extranjero».

[4]FNUAP, *Estado de la población mundial,* 1993.

[5]UNESCO, *Educating Girls and Women in Africa.* París, 1995. Nueva York.

Dimensiones de la migración

A lo largo de la historia ha habido periodos en los que las migraciones han sido una importante válvula de seguridad económica y social, al permitir a los trabajadores trasladarse a lugares donde la mano de obra era más escasa. Con todo, el costo y las dificultades del viaje constituían grandes limitaciones, hasta que en el siglo XX se produjo un importante cambio debido a la disminución de los costos del transporte. Esto dio lugar a un gran aumento de la movilidad de los trabajadores, aun cuando el surgimiento de la nación-estado hizo que se intensificara el control de la migración. En la actualidad, los movimientos migratorios abarcan un número creciente de países, tanto de origen como de acogida; en este momento, al menos 125 millones de personas viven fuera de sus países de origen. Los migrantes proceden cada vez en mayor proporción de países pobres, y el tiempo que permanecen en los países de acogida tiende a acortarse. El número de trabajadores altamente calificados que emigra también va en aumento. Por último, ha habido un gran incremento del número de refugiados, a consecuencia de los conflictos regionales y del desmoronamiento del antiguo orden Este-Oeste.

En la actualidad, más de la mitad de las corrientes migratorias mundiales tiene lugar entre países en desarrollo. Cabe mencionar como ejemplos a los trabajadores del Asia Meridional que se trasladan a los países productores de petróleo del Oriente Medio y a los países recién industrializados del Asia Oriental, y a los países relativamente prósperos de África al sur del Sahara que atraen a trabajadores de los países vecinos más pobres. Côte d'Ivoire, Nigeria y Sudáfrica han recibido aproximadamente a la mitad de los numerosos migrantes africanos (...).

Otro aspecto de la problemática del futuro es la multiplicidad de idiomas, expresión de la diversidad cultural de la humanidad. Se estima que existen 6.000 idiomas en el mundo, de los cuales sólo unos 12 son hablados por más de 100 millones de personas. Los movimientos de población que se aceleraron en los últimos años han ido creando, sobre todo en las grandes aglomeraciones urbanas, nuevas situaciones lingüísticas que acentúan esta diversidad. Por otra parte, los idiomas de comunicación, o sea, los que en el plano nacional o internacional permiten comunicarse a los hablantes de diferentes idiomas, van cobrando cada vez mayor importancia debido a la mayor movilidad de las poblaciones y al desarrollo de los medios de comunicación. La complejidad de las situaciones lingüísticas de cada país hace muy difícil formular cualquier recomendación que pueda aplicarse en toda circunstancia, pero es cierto que el aprendizaje de idiomas de gran difusión debe ser concomitante con el de los idiomas locales, en el marco de programas escolares bilingües e in-

cluso trilingües. Programas de este tipo son ya la norma en algunas regiones del mundo. En situaciones de multilingüismo, la alfabetización en lengua materna, cuando es posible, suele considerarse conveniente para el desarrollo escolar del niño, y más tarde se puede disponer una transición gradual hacia un idioma de comunicación.

En términos generales, la diversidad lingüística no se debe considerar únicamente como obstáculo para la comunicación entre los diferentes grupos humanos sino más bien como fuente de enriquecimiento, lo cual habla en bien del fortalecimiento de la enseñanza de idiomas. Las exigencias de la mundialización y de la identidad cultural no deben considerarse contradictorias sino complementarias.

Últimamente ha aumentado la demanda de trabajadores temporales en las economías florecientes de Asia, especialmente en Japón, la República de Corea y Malasia. Los temores de que se produjeran movimientos masivos de población tras la disolución de la Unión Soviética no se han hecho realidad, ni dentro de la región ni hacia el Oeste.

El movimiento migratorio hacia los países industriales se ha intensificado y su composición ha variado; sus fuentes son ahora países en desarrollo. En Australia, Canadá y Estados Unidos, el número de inmigrantes procedentes de países en desarrollo ha aumentado lentamente; en 1993, el total por año llegó a alrededor de 900.000. En Europa Occidental, la contratación en gran escala de trabajadores comenzó durante el auge económico de los años sesenta. La crisis del petróleo de 1973 y la recesión resultante indujo a los trabajadores extranjeros a volver a sus países. Poco después de la baja de principios de los años ochenta, la población extranjera creció nuevamente hasta alcanzar unas 180.000 personas al año. A diferencia de la de los años sesenta, esta segunda ola de crecimiento tiene lugar en circunstancias en que el aumento del desempleo exacerba las tensiones sociales y alienta la xenofobia, tanto en los Estados Unidos como en toda Europa.
Fuente: Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial 1995,* Washington, D.C. págs. 75-76.

(Un mundo sujeto a muchos riesgos)

Con el derrumbe del imperio soviético en 1989 se cerró una página de la historia pero, paradójicamente, el final de la guerra fría que había marcado las décadas anteriores desembocó en un mundo más complejo y más incierto, y sin duda más peligroso. Quizás la guerra fría encubría desde hacía mucho tiempo tensio-

nes latentes entre naciones, entre etnias, entre comunidades religiosas, que al resurgir constituyen fermentos de agitación o causas de conflicto abierto. El inicio de este mundo sujeto a riesgos múltiples, o percibido así, y cuyos elementos siguen siendo indescifrables, es una de las características de las postrimerías del siglo XX que perturba y agita profundamente la conciencia mundial.

Es cierto que se puede ver en el fracaso de algunos totalitarismos un progreso de la libertad y la democracia. Pero es mucho lo que queda por andar y la revelación de los múltiples riesgos que se ciernen sobre el futuro del mundo pone al observador ante muchas paradojas: el poder totalitario resulta ser frágil pero sus efectos son persistentes; observamos al mismo tiempo la declinación del estado nacional y la escalada de los nacionalismos; la paz parece menos imposible que durante la guerra fría, pero la guerra menos improbable también[6].

La incertidumbre respecto del destino común de la humanidad adquiere una forma nueva y múltiple. La acumulación de armas, inclusive nucleares, ya no tiene el mismo significado simple de disuasión concebida como seguro contra el riesgo de una guerra entre dos bloques, sino que proviene de una carrera generalizada hacia la posesión de las armas más eficaces[7].

Pero esta carrera armamentista no es únicamente cuestión de algunos Estados sino que implica a entidades no institucionales tales como grupos políticos y grupos terroristas. Aun si resuelve el problema de la no proliferación de ensayos nucleares, el mundo no está a salvo de nuevas armas químicas o biológicas muy eficaces. Al riesgo de conflictos entre naciones se superpone entonces el de guerras civiles y de violencia difusa que deja inermes a las grandes organizaciones mundiales, concretamente a las Naciones Unidas, y a los ministerios de relaciones exteriores.

Fuera de la incertidumbre respecto a su futuro, incertidumbre compartida por todos los habitantes del planeta, ninguno de los cuales está a salvo de la violencia, la impresión general es ambigua. Nunca antes ha sido tan fuerte el sentimiento de solidaridad, pero al mismo tiempo nunca han sido tan numerosas las ocasiones de división y conflicto.

[6] Cf. Pierre Hassner: *La violence et la paix.* París, Éditions Esprit, 1995.

[7] *Our global neighbourhood,* Report of the Commission on Global Governance, Oxford University Press, 1995, pág. 13 (*Nuestro vecindario mundial,* resumen del Informe de la Comisión del Gobierno Mundial, Ginebra, 1995).

El temor a estos riesgos, aunque sea compartido universalmente, sobre todo a causa de la amplia difusión de las noticias sobre los efectos de la violencia, no es tan intenso para los que aprovechan esta evolución como para quienes sólo sufren los inconvenientes. Cada uno siente perfectamente, alterado por estos rápidos cambios, que debe protegerse contra estos riesgos o por lo menos tratar de abordarlos para minimizarlos. Pero algunos, por razones económicas o políticas, no pueden dominar estos fenómenos. El peligro para todo el planeta es que ellos se conviertan en rehenes y eventualmente en mercenarios de los que quieren obtener el poder por la violencia.

Lo local y lo mundial

El malestar engendrado por la incapacidad de vislumbrar el futuro va a la par con la conciencia cada vez más aguda de la magnitud de las disparidades visibles en el mundo y de las muchas tensiones entre lo «local» y lo «mundial» que de ahí se derivan.

El desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios: desequilibrio entre países ricos y países pobres; disparidad social entre los ricos y los excluidos dentro de cada país; uso desconsiderado de los recursos naturales que conduce a una degradación acelerada del medio ambiente. Las desigualdades de desarrollo se han agravado en algunos casos, como muestra la mayoría de los informes internacionales, y se observa que los países más pobres van verdaderamente sin rumbo. Estas tremendas desigualdades se perciben cada día de manera más patente con la extensión de los medios de información y comunicación. El reflejo a menudo complaciente que dan los medios de comunicación de los modos de vida y de consumo de los ricos suscita entonces entre los más necesitados sentimientos de rencor y frustración y a veces de hostilidad y rechazo. En cuanto a los países ricos, cada vez menos pueden negarse a ver la exigencia imperiosa de solidaridad internacional activa para garantizar el futuro común mediante la edificación progresiva de un mundo más justo.

Por otra parte, la rápida evolución de las sociedades humanas que estamos presenciando, en el punto en que se articulan dos siglos, opera en dos direcciones: hacia la mundialización, como hemos visto, pero también hacia la búsqueda de múltiples enraizamientos particulares. Por eso crea para los que la viven o deben intentar gobernarla un sinnúmero de tensiones contradictorias en un contexto de transformación radical.

Confrontado a una modernidad mundial en la que a menudo no tiene los medios de participar realmente, y que en parte puede contrariar su pertenencia personal a diversas comunidades de base, el individuo se siente como aturdido ante la complejidad del mundo moderno, la cual confunde sus referencias habituales. Muchos factores vienen a reforzar esta impresión de vértigo: el temor de las catástrofes o los conflictos que puedan perjudicar su integridad, un sentimiento de vulnerabilidad ante fenómenos tales como el desempleo a causa del cambio de las estructuras del empleo, o un sentimiento de impotencia más general ante una mundialización en la que sólo parece poder participar una minoría de privilegiados. Desestabilizado por estos cuestionamientos de las bases de su existencia, el hombre contemporáneo probablemente perciba como amenazas las evoluciones que se sitúan más allá de las fronteras de su grupo inmediato de pertenencia y se sienta tentado, no sin algo de paradoja, por la seguridad ilusoria de su ensimismamiento y el rechazo de los demás a veces inherente a esta actitud.

Los dirigentes a quienes incumben decisiones fundamentales se hallan confrontados con una perplejidad diferente pero de igual origen, cuando las estructuras de organización de los Estados nacionales son en cierta forma tiradas hacia arriba por los imperativos de la mundialización y en sentido inverso por las exigencias de las comunidades de base. Desarmados por la rápida sucesión de acontecimientos que a menudo parecen adelantarse o resistirse al análisis, privados de criterios de acción fiables por falta de perspectiva, las autoridades políticas parecen a veces oscilar entre posiciones contradictorias para justificar mudanzas que en realidad delatan su desconcierto.

Ya se trate de los poderes públicos, la sociedad o el individuo, en última instancia la dificultad es la de llegar a superar las tensiones de sentidos opuestos que hoy en día residen en el núcleo de muchas actividades humanas.

Comprender el mundo, comprender al otro

Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación. A este efecto, debe lograr que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a las demás mediante un mejor conocimiento del mundo.

Para que cada uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información. La educación manifiesta aquí más que nunca su carácter insustituible en la formación del juicio. Favorece una verdadera comprensión de los hechos más allá de la visión simplificadora o deformada que a veces dan los medios de comunicación, e idealmente debería ayudar a cada cual a convertirse un poco en ciudadano de este mundo turbulento y cambiante que está naciendo ante nuestros ojos.

La comprensión de este mundo exige evidentemente la de las relaciones que unen al ser humano con su medio ambiente. No se trata de añadir una nueva disciplina a programas escolares ya sobrecargados sino de reorganizar la enseñanza a partir de una visión de conjunto de los vínculos que unen a hombres y mujeres con su medio, y aprovechando conjuntamente las ciencias naturales y las ciencias sociales. Una formación de este tipo también se podría ofrecer a todos los ciudadanos en la perspectiva de la educación durante toda la vida.

La exigencia de una solidaridad a escala planetaria supone además superar las tendencias a encerrarse en la propia identi-

dad, para dar lugar a una comprensión de los demás basada en el respeto de la diversidad. La responsabilidad de la educación a este respecto es a un tiempo esencial y delicada en cuanto la noción de identidad se presta a doble interpretación: afirmar su diferencia, volver a encontrar los fundamentos de la propia cultura, reforzar la solidaridad de grupo pueden constituir para cada individuo un acto positivo y liberador; pero este tipo de reivindicación, si resulta mal interpretada, contribuye asimismo a hacer difíciles, cuando no imposibles, el encuentro y el diálogo con el otro.

La educación debe por tanto esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas. La enseñanza de ciertas disciplinas reviste importancia fundamental a este respecto. Por ejemplo, la de la historia a menudo ha servido para fortalecer las identidades nacionales poniendo de relieve las diferencias y exaltando un sentimiento de superioridad, esencialmente porque dicha enseñanza se concebía en una perspectiva extracientífica. Por el contrario, la exigencia de verdad, que conduce a reconocer que «los grupos humanos, los pueblos, las naciones, los continentes no son todos semejantes», por este simple hecho «nos obliga a mirar más allá de la experiencia inmediata, a aceptar la diferencia, a reconocerla, y a descubrir que los demás pueblos tienen una historia que también es rica e instructiva»[8]. El conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad.

Comprender a los demás permite también conocerse mejor a sí mismo. Toda forma de identidad es de hecho compleja, porque cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia, según modalidades dinámicas. El descubrimiento de la multiplicidad de estas pertenencias, más allá de los grupos más o menos reducidos que constituyen la familia, la comunidad local e inclusive la comunidad nacional, conduce a la búsqueda de valores comunes adecuados para estable-

[8] René Rémond, exposición oral ante la Comisión, el 6 de febrero de 1995.

cer la «solidaridad intelectual y moral de la humanidad» que proclama la Constitución de la UNESCO.

La educación tiene pues una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario, y la Comisión estima que las políticas educativas deben traducirla resueltamente. En cierta forma, debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y amplio lugar para el conocimiento y para el respeto de las culturas y los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, contrapeso necesario a una mundialización percibida sólo en sus aspectos económicos o técnicos. El sentimiento de compartir valores y un destino comunes constituye en definitiva el fundamento de cualquier proyecto de cooperación internacional.

Los jóvenes y el patrimonio mundial

Para sensibilizar a los jóvenes a la necesidad de salvaguardar el patrimonio natural y cultural mundial que se halla gravemente amenazado por la contaminación, la presión demográfica, las guerras y la pobreza, la UNESCO dio comienzo en 1994, con apoyo financiero de la Fondation Rhône-Poulenc y del NORAD, al proyecto interregional «Participación de los jóvenes en la preservación y el fomento del patrimonio mundial». Se trata de hacerles tomar conciencia del valor de su propia cultura y de su propia historia, inducirlos a descubrir y respetar otras culturas, y a sentirse así colectivamente responsables del patrimonio de la humanidad en el futuro.

Los docentes y los alumnos de unos cincuenta países que participan en el proyecto se familiarizaron con el espíritu y las repercusiones prácticas de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. Esta Convención, aprobada en 1972, se aplica hoy en día a 469 sitios culturales y naturales excepcionales entre los que figuran la Gran Muralla de China, las Pirámides de Egipto y las Islas Galápagos, en más de un centenar de países.

Después de documentarse sobre los sitios de su propio país o de otros países dentro de los estudios de diferentes disciplinas como la historia, la geografía o los idiomas, los alumnos fueron a visitar los sitios u organizaron campañas de información acerca de ellos. Algunas clases se iniciaron en técnicas artesanales tradicionales, indispensables para la restauración. Los alumnos y los profesores pudieron intercambiar información basada en esta experiencia durante el primer Foro internacional de la juventud

sobre el patrimonio mundial que se celebró en Bergen (Noruega) en junio de 1995. El objetivo final del proyecto es llegar a integrar la educación relacionada con el patrimonio dentro de los programas escolares en todo el mundo.

Pistas y recomendaciones

▶ *La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos capitales de nuestra época, que ya están actuando y que marcarán con su impronta el siglo XXI. Hoy hacen ya necesaria una reflexión global –que trascienda ampliamente los ámbitos de la educación y la cultura– sobre las funciones y las estructuras de las organizaciones internacionales.*

▶ *El principal peligro es que se abra un abismo entre una minoría capaz de moverse en ese mundo nuevo en formación y una mayoría que se sienta sacudida por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con los riesgos de un retroceso democrático y de rebeliones múltiples.*

▶ *La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir a todos el acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo.*

(capítulo 2)

De la cohesión social a la participación democrática

La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y de proyectos comunes, pero también de valores compartidos, que constituyen otros tantos aspectos de la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo, esos vínculos materiales y espirituales se enriquecen y se convierten, en la memoria individual y colectiva, en un patrimonio cultural en el sentido amplio de la palabra, que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad.

En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común.

Hoy día, esos distintos modos de socialización están sometidos a dura prueba en sociedades amenazadas a su vez por la desorganización y la ruptura del vínculo social. En consecuencia, los sistemas educativos sufren una serie de tensiones, en la medida en que se trata de respetar la diversidad de los individuos y de los grupos humanos, manteniendo al mismo tiempo el principio de homogeneidad que implica la necesidad de respetar reglas comunes. En este sentido, la educación debe hacer frente a desafíos considerables y se encuentra ante una contradicción casi insoluble: se la acusa de causar exclusiones múltiples y de agravar las divisiones del cuerpo social, pero se recurre en gran

medida a ella para tratar de restablecer algunas de esas «similitudes esenciales para la vida colectiva» a las que aludía a principios de siglo el sociólogo francés Emile Durkheim.

Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. Su más alta ambición es brindar a cada cual los medios de una ciudadanía consciente y activa, cuya plena realización sólo puede lograrse en el contexto de sociedades democráticas.

La educación frente a la crisis del vínculo social

En todas las épocas, las sociedades humanas han experimentado conflictos capaces, en los casos extremos, de poner en peligro su cohesión. Sin embargo, no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social.

Una primera observación se refiere a la agravación de las desigualdades, sumada a la intensificación de los fenómenos de pobreza y exclusión. No se trata sólo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. En la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada del 6 al 12 de marzo de 1995 en Copenhague, se hizo un balance alarmante de la situación social actual, recordando en particular que «más de mil millones de seres humanos en el mundo viven en una pobreza abyecta y la mayoría padece hambre todos los días» y que «más de 120 millones de personas en el mundo están oficialmente desempleadas y muchas más están subempleadas».

El crecimiento de la población compromete la posibilidad de elevar los niveles de vida en los países en desarrollo, mientras que otros fenómenos acentúan la impresión de una crisis social

que afecta a la mayoría de los países del mundo. El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. La crisis social que vive el mundo actual se combina con una crisis moral y va acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX.

En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores. Lo que parece particularmente grave es que esa impugnación se extiende a dos conceptos, el de nación y el de democracia, que se pueden considerar como los fundamentos de la cohesión de las sociedades modernas. El Estado-nación, tal como se definió en Europa durante el siglo XIX, ha dejado de constituir en algunos casos el único marco de referencia, y tienden a desarrollarse otras formas de pertenencia más cercanas a los individuos, pues se sitúan a una escala más reducida. De manera inversa, pero sin duda complementaria, regiones enteras del mundo se orientan hacia amplios reagrupamientos transnacionales que esbozan nuevos espacios de identificación, incluso si suelen limitarse todavía a la actividad económica.

En algunas naciones, por el contrario, unas fuerzas centrífugas distienden o desintegran las relaciones habituales entre colectividades e individuos. En los países de la ex URSS, por ejemplo, junto con el derrumbe del sistema soviético se produjo una fragmentación de los territorios nacionales. Por último, la asociación de la idea de Estado-nación con la de una fuerte centralización estatal puede explicar la aparición de un prejuicio desfavorable en su contra, exacerbado por la necesidad de participación de la sociedad civil y la reivindicación de una mayor descentralización.

El concepto de democracia, por su parte, es objeto de un enjuiciamiento que parece paradójico. En efecto, en la medida en

que corresponde a un sistema político que procura conciliar, mediante el contrato social, las libertades individuales y una organización común de la sociedad, es indiscutible que ese concepto gana terreno y responde plenamente a una reivindicación de autonomía individual que se extiende por todo el mundo. Ahora bien, su aplicación –en forma de democracia representativa– topa al mismo tiempo con toda una serie de dificultades en los países que fueron sus promotores. El sistema de representación política y el modelo de ejercicio del poder que la caracterizan están a veces en crisis: la distancia creciente entre gobernantes y gobernados, la aparición excesiva de reacciones emocionales efímeras bajo la presión de los medios de comunicación, la «política-espectáculo» propiciada por la difusión de los debates en esos mismos medios, e incluso la imagen de corrupción del mundo político hacen correr a algunos países el riesgo de un «gobierno de los jueces» y de un desafecto creciente de los ciudadanos por los asuntos públicos. Por otra parte, numerosos países experimentan también una crisis de las políticas sociales que socava los cimientos mismos de un régimen de solidaridad que había parecido ser capaz de reconciliar democráticamente las esferas económica, política y social, bajo la égida del Estado providente.

Así pues, el ideal democrático está en cierto modo por reinventar, o al menos hay que revivificarlo. En todo caso debe seguir siendo una de nuestras principales prioridades, pues no hay otro modo de organización del conjunto político y de la sociedad civil que pueda pretender sustituir a la democracia y que permita al mismo tiempo llevar a cabo una acción común en pro de la libertad, la paz, el pluralismo auténtico y la justicia social. El reconocimiento de las dificultades actuales no debe llevar en modo alguno al desaliento, ni constituir un pretexto para apartarse del camino que lleva a la democracia. Se trata de una creación continua que exige la contribución de todos. Ésta será tanto más positiva cuanto que la educación haya inculcado en todos a la vez el ideal y la práctica de la democracia.

En efecto, lo que está en tela de juicio es la capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano,

consciente de los problemas colectivos y deseoso de participar en la vida democrática. Se trata de un desafío para el sistema político, pero también para el educativo, cuya función en la dinámica social conviene definir.

La educación y la lucha contra las exclusiones

La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social.

El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Así, tienden cada vez más a dar prioridad al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, la afición a la animación del trabajo en equipo, el sentido de la belleza o de la dimensión espiritual, o la habilidad manual. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones.

Más allá de la multiplicidad de los talentos individuales, la educación ha de tener en cuenta la riqueza de las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen una sociedad; para la Comisión, uno de los principios fundamentales de su reflexión ha sido el respeto del pluralismo. Aun si las situaciones son muy diferentes según los países, la mayoría de ellos se caracterizan por la multiplicidad de sus raíces culturales y lingüísticas. En los países otrora colonizados, como los del África

Subsahariana, la lengua y el modelo educativo de la ex metrópoli se superpusieron a una cultura y a uno o varios tipos de educación tradicionales. La búsqueda de una educación que les permita forjar su propia identidad, más allá del modelo ancestral o del impuesto por los colonizadores, se manifiesta en particular por la mayor utilización de las lenguas locales en la enseñanza. La cuestión del pluralismo cultural y lingüístico se plantea también en el caso de las poblaciones autóctonas o en el de los grupos migrantes, para los cuales se trata de encontrar un equilibrio entre el afán de una integración satisfactoria y el arraigo en la cultura de origen. Toda política educativa debe, por tanto, estar en condiciones de responder a un reto fundamental, que consiste en convertir esa reivindicación legítima en un factor de cohesión social. Es importante, en particular, permitir que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece en primer lugar, las más de las veces en el plano local, al mismo tiempo que se le proporcionan los medios de abrirse a las otras comunidades. En este sentido, es importante promover una educación intercultural que sea realmente un factor de cohesión y de paz.

Es necesario, además, que los propios sistemas educativos no conduzcan a situaciones de exclusión. En efecto, el principio de emulación, propicio para el desarrollo intelectual en algunos casos, puede pervertirse y convertirse en una práctica excesiva de selección por los resultados escolares. En ese caso, el fracaso escolar parece irreversible y provoca a menudo la marginación y la exclusión sociales. Muchos países, sobre todo entre los países desarrollados, padecen en la actualidad un fenómeno muy desconcertante para las políticas educativas: paradójicamente, la prolongación de la escolaridad ha agravado más que mejorado la situación de los jóvenes socialmente más desfavorecidos o en situación de fracaso escolar. Incluso en los países en que los gastos de educación figuran entre los más elevados del mundo, el fracaso y la «deserción» escolares afectan a una proporción considerable de alumnos. Producen una división entre dos categorías de jóvenes, que resulta tanto más grave cuanto que persiste en el mundo laboral. Los no diplomados buscan empleo en las empresas con una desventaja casi insuperable. Algunos de ellos,

considerados «inempleables» por las empresas, se ven definitivamente excluidos del mundo del trabajo y privados de toda posibilidad de inserción social. Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales. Esos procesos que desgarran el tejido social hacen que se denuncie a la escuela como factor de exclusión social y al mismo tiempo se la solicite con insistencia como institución clave de integración o reintegración. Los problemas que plantean a las políticas educativas son especialmente difíciles: la lucha contra el fracaso escolar debe ser, por tanto, un imperativo social, y la Comisión formulará algunas propuestas al respecto en el Capítulo 6.

Educación y dinámica social: algunos principios de acción

Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene en primer lugar salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión. Así, se procurará incorporar o reincorporar al sistema educativo a quienes se han mantenido alejados de él o lo han abandonado porque la enseñanza impartida no se adaptaba a su caso. Ello supone, en particular, asociar a los padres a la definición de la trayectoria escolar de sus hijos y prestar asistencia a las familias más pobres para que no consideren la escolarización de su prole como un costo de oportunidad insuperable.

Asimismo, se deberá personalizar la enseñanza: ésta procurará valorizar la originalidad, propiciando la iniciación a la mayor diversidad posible de asignaturas, actividades o artes y encomendando esa iniciación a especialistas que puedan comunicar su entusiasmo y explicar las razones que los han llevado a elegirlas. Para crear modalidades de reconocimiento de las aptitudes y los conocimientos tácitos y, por ende, de reconocimiento social, conviene diversificar en lo posible los sistemas de enseñanza y hacer participar a las familias y a diversos actores sociales en colaboraciones educativas.

Cooperación entre la comunidad y la escuela en East Harlem: una iniciativa coronada por el éxito

La participación de la comunidad es un aspecto fundamental del funcionamiento de las Central Park East Schools de Nueva York. Esas escuelas, que están implantadas en East Harlem y acogen sobre todo a alumnos de origen hispanoamericano o afroamericano procedentes de familias modestas, fueron creadas en los años 1970 por un grupo de abnegados maestros de primaria que consideraban que la participación de las familias, los miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias constituye un factor importante para la calidad de la enseñanza.

Esos docentes elaboraron y aplicaron un programa de estudios interdisciplinario cuidadosamente adaptado al contexto cultural y acorde con las realidades de la política local, nacional e internacional. Ese programa, organizado en torno a varios temas y proyectos, es a la vez flexible y dinámico. Cuenta con la intervención de representantes de la comunidad, sindicalistas, investigadores, asesores, artistas y poetas que se instalan por algún tiempo en las escuelas para ayudar a los alumnos a ver el mundo con ojos nuevos y a comprenderlo según múltiples puntos de vista. Además, los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido: una mañana por semana trabajan dentro de la colectividad, efectuando las más de las veces unas prácticas en un organismo comunitario.

Los padres, para quienes las puertas de la escuela están siempre abiertas, tienen la obligación de entrevistarse dos veces al año con el maestro en presencia de su hijo. Tienen también voz y voto en to-

Por otra parte, es importante asumir la diversidad y la pertenencia múltiple como una riqueza. La *enseñanza del pluralismo* no sólo es una protección contra las violencias, sino además un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas. Entre el universalismo abstracto y reductor y el relativismo para el cual no hay exigencia superior más allá del horizonte de cada cultura particular[1], conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal.

En este contexto, es prioritario definir una educación adaptada a los diferentes grupos minoritarios. La finalidad de dicha educación debe consistir en lograr que las distintas minorías puedan asumir su propio destino. Ahora bien, más allá de este principio, al que la Comisión se adhirió por unanimidad, se plantean problemas muy complejos, sobre todo en lo que se refiere a la lengua de enseñanza. Cuando están reunidas las condiciones necesarias, se debe preconizar una educación bilingüe, empezando en los primeros grados del sistema escolar por una

enseñanza en lengua materna para pasar ulteriormente a una enseñanza en una lengua de comunicación más amplia. No obstante, siempre se debe tener en cuenta el riesgo de aislamiento de las minorías. En efecto, hay que evitar que un igualitarismo intercultural mal entendido las encierre en guetos lingüísticos y culturales que se transforman en guetos económicos.

das las decisiones adoptadas en el establecimiento.

En una época en que las circunscripciones escolares como la de Nueva York registran índices de deserción del 30 o el 40% entre los alumnos pertenecientes a minorías, los resultados de las Central Park East Schools han resultado sumamente alentadores. Todos los alumnos egresados de esas escuelas primarias cursaron la totalidad de sus estudios secundarios, y la mitad inició luego estudios superiores.

Fuentes: Fine, M., *Framing Dropouts*, Nueva York, State University of New York Press, 1990.
Meier, D., Central Park East: An alternative story, *Phi-Delta-Kappan*, 68 (10), 1987, págs. 753-757.

La enseñanza de la tolerancia y del respeto al otro, condición necesaria de la democracia, debe considerarse una empresa general y permanente. En efecto, los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente. Por consiguiente, la escuela puede a lo sumo propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros y favoreciendo, por ejemplo, el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético[2].

Sin embargo, debería incumbir a la escuela explicar a los jóvenes el sustrato histórico, cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto en la sociedad circundante o dentro de su establecimiento o de su clase. Ese trabajo de explicación –que se puede efectuar eventualmente con la intervención de participantes exteriores– es delicado, ya que no debe herir las sensibilidades, y puede hacer entrar en la escuela la política y la religión, que por lo general están proscritas. No obstante, puede ayudar a los alumnos a construir libremente y con conocimiento de causa su sistema de pensamiento y de valores, sin ceder a las influencias dominantes, y a adquirir así más madurez y apertura intelectual. Puede ser para el futuro una garan-

[1]Diagne, Souleymane Bachir, «Pour une éducation philosophique au pluralisme» - Intervención en las jornadas internacionales de estudio sobre el tema «Filosofía y democracia en el mundo», organizadas por la UNESCO en París, los días 15 y 16 de febrero de 1995.

[2]Esta cuestión se debatió en la quinta reunión de la Comisión (Santiago de Chile), durante la cual se presentaron algunas experiencias originales, en particular en Portugal, donde se creó una Secretaría para la Educación Intercultural y donde la formación personal y social se considera una actividad transdisciplinaria en la enseñanza primaria y secundaria.

tía de armonía social, un estímulo para el diálogo democrático y un factor de paz.

Aparte de estas recomendaciones, dirigidas sobre todo a las prácticas escolares, la educación debe valorizar durante toda la vida el pluralismo cultural, presentándolo como fuente de riqueza humana: los prejuicios raciales, factores de violencia y de exclusión, deben combatirse mediante una información mutua sobre la historia y los valores de las distintas culturas.

El espíritu democrático no podría contentarse, empero, con una forma de tolerancia minimalista que consistiera únicamente en avenirse a la alteridad. Esa actitud que pretende ser simplemente neutra está a merced de las circunstancias, que pueden invalidarla cuando la coyuntura económica o sociológica vuelve especialmente conflictiva la cohabitación de varias culturas. Por consiguiente, conviene superar la simple noción de tolerancia y basar la enseñanza del pluralismo en el respeto y el aprecio de las otras culturas.

Pero no se trata únicamente de la adquisición del espíritu democrático. Se trata sobre todo de ayudar al alumno a entrar en la vida con la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y con el destino colectivo. En este sentido, la contribución de las ciencias sociales y humanas es esencial, por cuanto se relacionan con la existencia misma y con los hechos sociales. ¿Es necesario añadir que esa investigación pluridisciplinaria daría amplia cabida a la historia y la filosofía? La filosofía, porque forma el sentido crítico indispensable para el funcionamiento de la democracia; la historia, porque es irremplazable en su labor de ampliación de los horizontes del individuo y de sensibilización a las identidades colectivas. Sin embargo, su enseñanza debería rebasar el ámbito nacional y comprender una dimensión social y cultural, de modo que el conocimiento del pasado permita comprender y juzgar mejor el presente. Hay aquí un terreno nuevo para los responsables de las grandes orientaciones de la política de la educación y de la elaboración de los programas. Esa perspectiva tendería a integrar los logros de las ciencias sociales en un enfoque global que permita una amplia comprensión de los hechos pasados y presentes.

—(La participación democrática)—

Educación cívica y prácticas ciudadanas

La educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndolos suscribir a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: *vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué?* y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad.

El sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese cometido social. En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común rebasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural, asociativa y de consumidor. Por consiguiente, hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela.

La preparación para una participación activa en la vida ciudadana se ha convertido en una misión educativa tanto más generalizada cuanto que los principios democráticos se han difundido por todo el mundo. Cabe distinguir a este respecto varios niveles de intervención que, en una democracia moderna, deberían completarse mutuamente.

En una primera concepción minimalista, el objetivo es tan sólo el aprendizaje del ejercicio de la función social con arreglo a los códigos establecidos. La escuela básica debe asumir esta responsabilidad: el imperativo es el de la instrucción cívica concebida como una «alfabetización política» elemental. Como ocurre con la tolerancia, esa instrucción no puede constituir una simple asignatura entre otras. Efectivamente, no se trata de enseñar preceptos en forma de códigos rígidos que pueden caer en un adoctrinamiento, sino de hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que permita a los niños entender a partir de problemas concretos cuáles son sus derechos y deberes y cómo

el ejercicio de su libertad está limitado por el ejercicio de los derechos y la libertad de los demás. Una serie de prácticas, ya experimentadas, podría consolidar ese aprendizaje de la democracia en la escuela: elaboración de cartas de la comunidad escolar, creación de parlamentos de alumnos, juegos de simulación del funcionamiento de instituciones democráticas, diarios escolares, ejercicios de solución no violenta de conflictos. Además, como la enseñanza de la ciudadanía y la democracia son por excelencia una educación que no se limita al espacio y al tiempo de la educación formal, es importante que las familias y demás miembros de la comunidad participen de forma directa.

Sin embargo, la educación cívica constituye para el alumno un conjunto complejo que abarca a la vez la adhesión a unos valores, la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de prácticas de participación en la vida pública. Por consiguiente, no cabe considerarla neutra desde el punto de vista ideológico; plantea forzosamente al alumno problemas de conciencia. Para salvaguardar la independencia de ésta, la educación en general, desde la infancia y durante toda la vida, debe forjar también la capacidad crítica que permite

Construir la sociedad civil y habitar en ella: una experiencia efectuada en Hungría

El programa titulado «Educación para la democracia» se estableció paulatinamente a partir de 1990, cuando la Maxwell School of Citizenship and Public Affairs aceptó la invitación del Rakoczi Gimnasium de Budapest y del Instituto Húngaro de Investigación Pedagógica a colaborar con ellos para estudiar los medios de consolidar la instrucción cívica y el ejercicio responsable de la ciudadanía en Hungría. Basado en la convicción de que la educación puede y debe situarse en vanguardia de todo esfuerzo destinado a que la democracia pueda implantarse en Europa Central y Oriental durante el actual periodo de transición, propone a los profesores y alumnos varios principios que posibilitan la aplicación de nuevos enfoques:

– *Un nuevo enfoque de* la historia y las ciencias sociales *insiste en la enseñanza de los hechos, los conceptos y las ideas generales sobre los fenómenos sociales, partiendo del principio de que el dominio de estas disciplinas debe permitir a los ciudadanos comprender mejor, cuando se plantean, los problemas de la vida cívica.*

– *En* la iniciación a las cuestiones de derecho, *se hace hincapié en la preponderancia del derecho en democracia, así como en la importancia de los principios fundamentales por los que se rigen los procedimientos jurídicos.*

un pensamiento libre y una acción autónoma. Cuando el alumno se convierta en ciudadano, la educación actuará como guía permanente en un camino difícil en el que tendrá que conciliar el ejercicio de los derechos individuales, basados en las libertades públicas, y la práctica de los deberes y de la responsabilidad para con los otros y las comunidades a las que pertenecen. La enseñanza en general debe ser, por tanto, un proceso de formación del juicio. El problema que se plantea aquí es el del equilibrio entre la libertad del individuo y el principio de autoridad en que se basa toda enseñanza, lo que pone de relieve el papel de los profesores en la formación de la autonomía de juicio indispensable para cuantos van a participar en la vida pública.

Por último, si se busca una relación sinérgica entre la educación y la práctica de una democracia participativa, además de preparar a cada individuo para el ejercicio de sus derechos y deberes, conviene recurrir a la educación permanente para edificar una sociedad civil activa que, entre los individuos dispersos y el poder político lejano, permita a todos asumir su parte de responsabilidad en la sociedad, al servicio de una auténtica solidaridad de destino. La educación de cada ciudadano debe

– La reflexión crítica *procura que el ciudadano adquiera el dominio intelectual que le permita discernir la calidad y la validez de los distintos tipos de razonamiento y de juicios de valor.*
– La ética y la formación moral *se enseñan mediante ejemplos concretos: se plantean a los alumnos dilemas morales y casos de conciencia, y se les invita a argumentar entre ellos las razones de la rectitud del acto que constituye la solución acertada desde el punto de vista moral.*
– El entendimiento de la dimensión planetaria *insiste en el hecho de que el dominio del arte de ser ciudadano debe basarse en un conocimiento razonado de los distintos modos de vida existentes en otras culturas, así como en la manera en que los problemas mundiales se relacionan con la vida de las comunidades, grandes y pequeñas, y repercuten en ellas.*
– El pluralismo y la educación multicultural *tienen en cuenta el interés creciente que suscitan en las escuelas del país los estudios sobre el patrimonio étnico. Invitan a todos los alumnos a calibrar el valor de los principios de libertad religiosa aplicables a los pueblos de cualquier confesión.*

Por último, este nuevo método insiste en la necesidad de reformar la escuela, *pues puede resultar contradictorio enseñar la democracia en establecimientos de carácter autoritario.*

Fuente: según Patrice Meyer-Bisch (dir. publ.), *La culture démocratique: un défi pour les écoles,* París, UNESCO, 1995. (Colección Culture de paix).

continuar durante toda la vida, para convertirse en un eje de la sociedad civil y de la democracia viva. Se confunde incluso con esta última, cuando todos participan en la construcción de una sociedad responsable y solidaria, respetuosa de los derechos fundamentales de cada individuo.

Sociedades de la información y sociedades educativas

Esa exigencia democrática, que debe formar parte de todo proyecto educativo, se ha reforzado con la aparición espectacular de las «sociedades de la información», que constituye sin duda alguna uno de los hechos prometedores de fines del siglo XX. La numerización de la información ha provocado una profunda revolución en el mundo de la comunicación, caracterizada en particular por la aparición de dispositivos multimedia y por una extensión espectacular de las redes telemáticas. Así, por ejemplo, desde 1988 Internet duplica cada año el número de sus usuarios y redes, así como el volumen de su tráfico. En la actualidad, más de cinco millones de computadoras están conectadas a esa red mundial, cuyo número de usuarios se calcula en unos 20 millones. Aun si los efectos de la extensión de las redes son todavía limitados, debido al número relativamente reducido de los poseedores de las técnicas y la experiencia, todo indica que se trata de una revolución ineluctable que permitirá la transmisión de una cantidad de información cada vez más importante en un lapso cada vez más corto. Se observa asimismo una penetración creciente de estas nuevas tecnologías en todas las esferas de la sociedad, facilitada por el abaratamiento de los materiales, que los hace cada vez más accesibles.

Esta revolución tecnológica constituye a todas luces un elemento esencial para entender nuestra modernidad, en la medida en que crea nuevas formas de socialización, e incluso nuevas definiciones de la identidad individual y colectiva. La extensión de las tecnologías y de las redes informáticas lleva simultáneamente a favorecer la comunicación con los demás, a veces a escala planetaria, y a reforzar las tendencias a encerrarse y aislarse. El desarrollo del trabajo a distancia, por ejemplo, puede perturbar los vínculos de solidaridad establecidos dentro de la empresa,

y se asiste a la multiplicación de actividades de esparcimiento que aíslan a los individuos frente a una pantalla de computadora. Esta evolución ha suscitado algunos temores: a juicio de algunos, el acceso al mundo virtual puede llevar a una pérdida del sentido de la realidad, y se ha podido observar que el aprendizaje y el acceso al conocimiento tienden a apartarse de los sistemas educativos formales, con graves consecuencias en los procesos de socialización de los niños y adolescentes. En el estado actual de los conocimientos, la Comisión no pretende efectuar un análisis exhaustivo de las repercusiones del mundo virtual en los comportamientos personales e interpersonales o las relaciones sociales. Pero el problema se plantea y se planteará cada vez más.

Aprendizajes electrónicos

A finales del decenio de 1970 apareció la computadora personal. Era en cierto modo la bicicleta de la informática, su uso era creativo pero local. Hoy día, lo que hay son las autopistas de la información, y la bicicleta se ha convertido en bicicleta todo terreno. La repercusión en nuestras maneras de aprender será inevitable y masiva. Es importante entender la naturaleza de estas nuevas tecnologías, cosa relativamente sencilla. Ante todo, es esencial formular las preguntas para después. ¿Qué contenidos, qué interactividad, qué enriquecimiento de las actividades cognoscitivas antes descritas, qué relación entre las necesidades convergentes de encontrar la información y la exploración divergente debida a la configuración de la red, qué formas nuevas de funcionamiento social, qué nuevo equilibrio entre más contactos entre los individuos y mayor protección de la persona privada, qué nuevas tensiones entre el acceso facilitado a las tecnologías y la exclusión de facto *en sus utilizaciones, entre controles y libertades? Estamos apenas en el principio. Éste es el momento de interesarse por estas cuestiones concretamente y de reflexionar sobre el tema.*

Fuente: Delacôte, G., *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*, París, Odile Jacob, 1996.

Volviendo a la educación y la cultura, al parecer, el riesgo principal consiste en la creación de nuevas rupturas y nuevos desequilibrios. Estos últimos pueden producirse entre las distintas sociedades, esto es, entre las que hayan sabido adaptarse a esas tecnologías y las que no lo logren por falta de recursos financieros o de voluntad política. No obstante, lo que más se debe temer no es que aumenten las disparidades entre los países desarrollados y los países en desarrollo, en la medida en que existen ya algunas iniciativas que tienden a dotar a estos últimos de infraestructuras básicas. En otras pala-

bras, se pueden prever posibilidades reales de «saltos tecnológicos» que permitan a los países en desarrollo dotarse de entrada de tecnologías modernas, cuyo auge puede incluso abrir nuevas perspectivas para el desarrollo, rompiendo el aislamiento de numerosas regiones y permitiendo a los individuos comunicar con todo el planeta. En la esfera vital de la investigación científica, puede en particular dar acceso a las bases de datos internacionales y crear «laboratorios virtuales», que permitirían a los investigadores de los países en desarrollo continuar sus trabajos en sus países de origen y limitarían al mismo tiempo el éxodo de profesionales. Por otra parte, las dificultades debidas al costo de las infraestructuras tienden a allanarse gracias a la disminución general del precio de los materiales.

A título de conclusión provisional, cabe pensar que las diferencias se establecerán sobre todo entre las sociedades que sean capaces de producir contenidos y las que se limiten a recibir las informaciones, sin participar realmente en los intercambios.

En realidad, el riesgo principal es que dentro de cada sociedad se creen importantes desigualdades entre quienes dominen los nuevos instrumentos y quienes no tengan esa posibilidad: el peligro es que se constituyan sociedades con varios niveles de desarrollo, según el acceso que tenga cada grupo social a las tecnologías. Por ello, la Comisión considera que la aparición de sociedades de la información corresponde a un doble reto, para la democracia y para la educación, y que estos dos aspectos están íntimamente relacionados. Los sistemas educativos han de asumir una gran responsabilidad: les corresponde proporcionar a todos los individuos los medios de dominar la proliferación de las informaciones, esto es, de seleccionarlas y jerarquizarlas dando muestras de sentido crítico. Les corresponde también permitir que se tome distancia con respecto a una sociedad de los medios de comunicación y de la información con tendencia a no ser sino una sociedad de lo efímero y lo instantáneo. A la tiranía del «tiempo real» se opone el tiempo diferido, el tiempo de maduración que es el de la cultura y de la apropiación de los conocimientos. Es evidente que la utilización de las tecnologías en el ámbito escolar puede adoptar formas variables, que se tratarán

en el Capítulo 8 del presente informe. Sin embargo, el principio que debe regir en todos los casos es el de la igualdad de oportunidades, y hay que procurar que quienes más los necesitan, por ser los más desfavorecidos, puedan utilizar esos nuevos instrumentos de comprensión del mundo. Así pues, los sistemas educativos deben aportar los modos de socialización indispensables y, al mismo tiempo, sentar las bases mismas de una ciudadanía adaptada a las sociedades de la información.

De ese modo, las tecnologías de la información y de la comunicación podrán constituir un auténtico medio de apertura general a los campos de la educación no formal, convirtiéndose en uno de los vectores principales de una sociedad educativa en la que las distintas fases del aprendizaje se piensen de modo radicalmente nuevo. El desarrollo de esas tecnologías, cuyo dominio permite un enriquecimiento continuo de los conocimientos, debería contribuir en particular a que se reconsideren el lugar y la función de los sistemas educativos en la perspectiva de una educación prolongada durante toda la vida. La comunicación y el intercambio de conocimientos no serán ya únicamente uno de los principales polos de desarrollo de las actividades humanas, sino un factor de realización personal en el marco de nuevos modos de vida social.

Por consiguiente, la Comisión recomienda que todas las posibilidades que entrañan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se pongan al servicio de la educación y la formación. La mayoría de los especialistas que ha consultado se muestran optimistas en cuanto a las perspectivas que abren esas tecnologías para los países en desarrollo y consideran que sería sumamente perjudicial para éstos no estar en condiciones de aprovechar la oportunidad que ofrecen de reducir la distancia que los separa de los países desarrollados. La Comisión observa asimismo que el aspecto de las sociedades de la información se modifica a ojos vistas y a un ritmo acelerado, debido a los progresos tecnológicos y a la competencia entre las grandes empresas. Propone por tanto, considerando que la UNESCO podría tomar esa iniciativa, la creación de un grupo de trabajo de alto nivel, dotado de amplia representatividad internacional, cuya ta-

rea consistiría en informar de las evoluciones en curso y proponer algunas medidas de normalización (véase el Capítulo 9). En efecto, si bien la responsabilidad de los poderes públicos en materia de actividades recreativas y culturales es mínima, la situación es muy distinta en cambio en materia de educación, donde es importante velar por que todos los productos educativos respondan a exigencias precisas de calidad.

Pistas y recomendaciones

► *La política de educación debe diversificarse suficientemente y concebirse de modo que no constituya un factor adicional de exclusión.*

► *Socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas. Hay, pues, que tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales.*

► *La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional.*

► *La escuela sólo puede llevar a buen puerto esta tarea si, por su parte, contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, movilizando a los propios interesados, cuya personalidad debe respetar.*

► *La democracia parece progresar según formas y etapas adaptadas a la situación de cada país. Pero su vitalidad se encuentra amenazada constantemente. Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa.*

► *En cierto modo, la ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar.*

▶ *Incumbe a la educación la tarea de inculcar, tanto a los niños como a los adultos, las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que están produciéndose. Para ello se requiere efectuar una selección en la masa de informaciones para poder interpretarlas mejor y situar los acontecimientos en una historia global.*

▶ *Los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época.*

(capítulo 3)

Del crecimiento económico al desarrollo humano

El mundo ha experimentado durante los últimos cincuenta años un auge económico sin precedentes. Sin proponerse hacer un balance exhaustivo de ese periodo, lo que rebasaría su mandato, la Comisión quisiera recordar, ateniéndose a su propia perspectiva, que esos avances se deben ante todo a la capacidad del ser humano de dominar y organizar su entorno en función de sus necesidades, es decir, a la ciencia y a la educación, motores fundamentales del progreso económico. Sin embargo, consciente de que el modelo actual de crecimiento tropieza con limitaciones evidentes en razón de las desigualdades que induce y de los costos humanos y ecológicos que entraña, la Comisión estima necesario definir la educación no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el del desarrollo humano.

(Un crecimiento económico mundial muy desigual)

La riqueza mundial ha venido aumentando considerablemente desde 1950 gracias a los efectos conjugados de la segunda revolución industrial, el aumento de la productividad y el progreso tecnológico. El producto interior bruto mundial ha pasado de 4 a 23 billones de dólares y durante el mismo periodo se ha triplicado con creces el ingreso medio por habitante. El avance técnico se ha difundido rápidamente; por no citar sino un ejemplo, cabe recordar que en el lapso de una vida humana la informática ha pasado por más de cuatro fases sucesivas de desarrollo y que en 1993 las ventas mundiales de terminales informáticos superaron

12 millones de unidades[1]. Esto ha transformado profundamente los modos de vida y los estilos de consumo, y se ha conformado de manera casi universal el proyecto de mejorar el bienestar de la humanidad mediante la modernización de la economía.

Sin embargo, esa forma de desarrollo fundado únicamente en el crecimiento económico ha suscitado profundas desigualdades y los ritmos de progresión son muy diferentes según el país y la región. Por ejemplo, se calcula que más del 75 % de la población mundial vive en países en desarrollo y sólo cuenta con el 16 % de la riqueza mundial. Más aún, según los estudios de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), están disminuyendo en la actualidad los ingresos de los países menos adelantados, cuya población se cifra en 560 millones de habitantes. Se estima que dichos ingresos ascienden a 300 dólares por año y por habitante, en comparación con 906 en los demás países en desarrollo y 21.598 en las naciones industrializadas.

Por otra parte, se han acentuado las desigualdades a raíz de la competencia entre los países y los distintos grupos humanos; la desigualdad de distribución de los excedentes de productividad entre distintos países y dentro de algunos considerados ricos revela que el crecimiento agrava la fractura entre los más dinámicos y los otros. Se diría que algunos países van abandonando la carrera en pos de competitividad. Estas desigualdades se explican en parte por el disfuncionamiento de los mercados y por la índole intrínsecamente desigualitaria del sistema político mundial, además de estar estrechamente vinculadas al tipo de desarrollo actual que atribuye un lugar preponderante a la materia gris y a la innovación.

Demanda de una educación con fines económicos

Se observa que, debido a la presión del progreso técnico y la modernización, durante el periodo que nos ocupa ha venido aumentando en la mayoría de los países la demanda de una educa-

[1] Para el conjunto de estos datos véase PNUD, *Informe sobre el Desarrollo Humano*, 1995. Harla S.A. de C.V., México, 1995.

ción con fines económicos. Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación[2]. Las relaciones entre el ritmo del progreso técnico y la calidad de la intervención humana se tornan cada vez más visibles, así como la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador. Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no sólo garantizando los años estrictamente necesarios de escolaridad o de formación profesional, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel.

Asimismo se puede situar en esta perspectiva el auge experimentado estos últimos años por la formación permanente, concebida ante todo como acelerador del crecimiento económico. En efecto, la rapidez de las mutaciones tecnológicas ha dado lugar, en las empresas y en los países, al imperativo de la flexibilidad cualitativa de la mano de obra. Es primordial seguir e incluso preceder los cambios tecnológicos que afectan permanentemente a la índole y organización del trabajo. En todos los sectores, incluida la agricultura, se requieren competencias evolutivas articuladas a la vez en conocimientos y competencias profesionales actualizadas. Esta evolución irreversible se opone a la rutina y las calificaciones adquiridas por imitación o por repetición y se constata que son cada vez más importantes las inversiones denominadas inmateriales como la formación, conforme produce sus efectos la «revolución de la inteligencia»[3]. En estas circunstancias la formación permanente de la mano de obra adquiere la dimensión de una inversión estratégica que entraña la movilización de varios tipos de agentes: el sistema educativo, los formadores privados, los empleadores y los representantes de los asalariados. Así pues, en numerosos países industrializados se observa un aumento considerable de los recursos financieros asignados a la formación permanente.

Todo indica que esta tendencia se va a intensificar a raíz de la evolución del trabajo en las sociedades modernas. En efecto, el carácter de este último ha experimentado un profundo cambio

[2] Edward F. Denison: *Why growth rates differ. Postwar experience in nine western countries.* Brookings, 1967.

[3] Olivier Bertrand, *Education et travail,* estudio realizado por la Comisión.

durante los últimos años, en los que se ha observado en particular un aumento neto del sector terciario que hoy emplea la cuarta parte de la población activa de los países en desarrollo y más de las dos terceras partes de la de los países industrializados. La aparición y el desarrollo de «sociedades de la información», así como la continuación del progreso tecnológico, que constituye en cierto modo una tendencia importante de fines del siglo XX, subrayan su dimensión cada vez más inmaterial y acentúan el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas. En consecuencia, ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio.

Distribución desigual de los recursos cognoscitivos

En los albores del siglo XXI, la actividad de educación y formación en todos sus componentes se ha convertido en uno de los principales motores del desarrollo. También contribuye al progreso científico y tecnológico y al avance general del conocimiento, que constituyen los factores más decisivos del crecimiento económico.

Ahora bien, es evidente que numerosos países en desarrollo se encuentran especialmente desprovistos de estos recursos y sufren de un grave déficit de conocimientos. Es cierto que la alfabetización y la escolarización ganan terreno entre las poblaciones de los países del Sur, lo que permitirá tal vez reequilibrar a largo plazo las relaciones económicas mundiales (véase el Capítulo 6), pero siguen siendo muy graves las desigualdades en materia científica y de investigación y desarrollo; en 1990, el 42,8 % de los gastos se efectuaba en América del Norte y el 23,2 % en Europa, en comparación con el 0,2 % en el África Subsahariana o el 0,7 % en los Estados Árabes[4]. El éxodo de profesionales hacia los países ricos acentúa este fenómeno.

[4] UNESCO, *Informe Mundial sobre la Educación 1993*. Madrid, 1993.

De hecho, los países en desarrollo no suelen disponer de los fondos necesarios para invertir de manera eficaz en la investigación, y la falta de una comunidad científica local suficientemente numerosa constituye un impedimento grave. Por generar enormes economías de escala en la fase de la investigación fundamental, el conocimiento sólo es eficaz en este campo cuando supera un umbral crítico de inversión cuantiosa. Lo mismo se aplica a las actividades de investigación y desarrollo, que exigen inversiones de gran magnitud, arriesgadas, y presuponen la existencia de un entorno ya suficientemente dotado de recursos científicos. Ese contexto es necesario para multiplicar de manera significativa el rendimiento de las inversiones dedicadas a la investigación y lograr economías externas a corto y largo plazo. Esta es sin duda una de las razones por las cuales ha fracasado la transferencia de tecnología de los países industrializados a los países en desarrollo. Dichas transferencias requieren a todas luces un ambiente propicio que movilice y valorice los recursos intelectuales locales y permita una verdadera asimilación de las tecnologías en el marco de un desarrollo endógeno. Con este

El éxodo de profesionales hacia los países ricos

Los países en desarrollo pierden cada año miles de especialistas, ingenieros, médicos, científicos, técnicos. Frustrados por los bajos salarios y la limitación de oportunidades en sus países, se marchan a países más ricos donde se puedan aprovechar y remunerar mejor sus talentos.

El problema se debe en parte a un exceso de producción. Con frecuencia, los sistemas educativos de los países en desarrollo se organizan en función de necesidades propias de los países industrializados y capacitan demasiados profesionales de alto nivel. Somalia, por ejemplo, produce cerca de cinco veces más graduados de los que el país puede emplear. En Côte d'Ivoire el desempleo de los profesionales alcanza al 50 %.

Los países industrializados se benefician de las capacidades de los inmigrantes. Entre 1960 y 1990, Estados Unidos y Canadá recibieron más de un millón de profesionales y técnicos procedentes de países en desarrollo. El sistema educativo de los Estados Unidos depende en gran parte de ellos; en 1985, en las instituciones de enseñanza de ingeniería eran extranjeros aproximadamente la mitad de los profesores auxiliares menores de 35 años. Japón y Austria también han procurado atraer inmigrantes altamente calificados.

Esta pérdida de trabajadores calificados representa una severa hemorragia de capital. Según estimaciones del servicio de investigaciones del Congreso de Estados Unidos, en 1971-1972 los países en

desarrollo, en conjunto, perdieron una inversión de 20.000 dólares en cada emigrante calificado, lo que equivale a un total de 646 millones de dólares. Parte de esta cantidad retorna en forma de remesas, pero no en escala suficiente para compensar las pérdidas. Es posible que algunos países tengan más personas capacitadas de las que pueden utilizar, pero otros están perdiendo especialistas que necesitan urgentemente. En Ghana, el 60 % de los médicos que estudiaron a comienzos de los años 80 vive hoy en día en el extranjero, situación que plantea una escasez crítica en los servicios de salud. Se calcula que, en conjunto, entre 1985 y 1990 África ha perdido hasta 60.000 administradores de nivel medio y alto.

Incumbe a los países en desarrollo tomar medidas para reducir esas pérdidas. Es preciso que adapten sus sistemas educativos para que correspondan mejor a sus necesidades prácticas y que mejoren el manejo de sus economías. Pero para eso también tienen que tener un mejor acceso a los mercados internacionales.

Fuente: PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 1992,* págs. 134-135, Santa Fe de Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1992.

fin es necesario que los países más pobres se doten de una capacidad propia de investigación y especialización, en particular constituyendo polos regionales de excelencia. Cabe observar que la situación es diferente en los países denominados emergentes, en particular de Asia, en los que hay un importante aumento de la inversión privada. Esas inversiones, que van generalmente acompañadas de transferencias de tecnología, pueden constituir la base de un desarrollo económico rápido a condición de que, como suele ser el caso, se prevea una verdadera política de formación de mano de obra local.

Parece pues imponerse una primera conclusión: los países en desarrollo no deben descuidar nada que pueda permitirles la entrada indispensable en el universo de la ciencia y la tecnología, con todo lo que ello entraña en materia de adaptación de la cultura y modernización de las mentalidades. Considerada en esta perspectiva, la inversión en educación e investigación constituye una necesidad, y uno de los principales motivos de preocupación de la comunidad internacional debe ser el peligro de marginación total de los excluidos del progreso en una economía mundial en rápida transformación. Si no se hace un vasto esfuerzo para conjurar ese peligro, algunos países, incapaces de participar en la competencia tecnológica internacional, se constituirán en focos de miseria, desesperanza o violencia imposibles de superar mediante la asistencia y la acción humanitaria. Inclu-

so en los países desarrollados hay grupos sociales que corren peligro de quedar excluidos del proceso de socialización que hasta hace poco constituía una organización del trabajo de tipo industrial. En los dos casos el problema esencial sigue siendo la distribución desigual del conocimiento y las competencias.

Conviene recordar un hecho bien conocido, pero que tal vez no se tiene suficientemente en cuenta por lo que atañe a sus consecuencias educativas, a saber, que la oposición entre países del Norte y del Sur es mucho menos tajante que hace unos años. En efecto, por una parte los antiguos países comunistas, actualmente en transición, afrontan problemas específicos que se traducen, en distinto grado, en dificultades para reconstruir a fondo el sistema educativo. Por otra parte, los países «emergentes» han salido del subdesarrollo y son precisamente los que suelen invertir más en educación, según formas adaptadas a su propia situación cultural, social y económica. No existe modelo sobre el particular, pero al formular reformas educativas en otros países del mundo vale la pena tener en consideración el caso de los nuevos países industrializados de Asia.

Sin embargo, no se puede concebir la educación como motor de un desarrollo verdaderamente justo sin interrogarse en primer lugar sobre los medios de contener la deriva acelerada de algunos países, arrastrados en una espiral de pauperización. El ejemplo más

África en vísperas del siglo XXI

– *Los ingresos reales por habitante en el África Subsahariana pasó de 563 dólares en 1980 a 485 en 1992.*
– *Más de 215 millones de africanos vivían en 1990 por debajo del umbral de pobreza.*
– *La pobreza afecta en primer lugar a las mujeres de las ciudades y del campo.*
– *El número de africanos cuya ración alimentaria diaria es inferior al mínimo de 1.600 o 1.700 calorías pasó de 99 millones en 1980 a 168 millones en 1990-1991.*
– *La pandemia del sida adquiere en África proporciones catastróficas.*
– *1,5 millones de niños mueren de diarrea cada año.*
– *En 1989 murieron de paludismo 1,5 millones de niños menores de cinco años.*
– *En África hay actualmente más de 20 millones de refugiados y personas desplazadas por distintas razones: imposibilidad de subsistir, guerras civiles, conflictos étnicos o religiosos, represión política, violaciones de los derechos humanos y clima de inseguridad.*

– En el África Subsahariana saben leer y escribir sólo dos de cada tres hombres y una de cada tres mujeres.
– A comienzos de los años 90 el crecimiento de la matrícula [escolar] de todos los niveles había disminuido en el 50 % en relación con los años 70, habiéndose producido la baja más acentuada en la enseñanza primaria.
– Mientras que un desarrollo socioeconómico, cultural y tecnológico rápido depende cada vez más de la existencia de recursos humanos de alto nivel, en toda África la enseñanza superior está en rápida regresión tanto cualitativa como cuantitativa.
– Millones de niños, mujeres y hombres de África necesitan protección contra la enfermedad, las violaciones de los derechos humanos, la violencia interétnica y la represión política. Aspiran a adquirir conocimientos y competencias y a asumir su responsabilidad de ciudadanos y agentes económicos. Desean participar tanto en la toma de decisiones que afectan a su vida cotidiana y su bienestar, como en la conducción de los asuntos públicos. Se niegan a ser simplemente tributarios de la ayuda y el socorro del extranjero. Precisamente en esta perspectiva se deberán formular las prioridades de África en cuanto a desarrollo humano y las estrategias que servirán para aplicarlas.

Fuente: UNESCO. «A la escucha de África», *Note de présentation par le Directeur général de l'UNESCO*, págs. 3-4. París, 6-10 de febrero de 1995.

preocupante a este respecto es el de los países del África Subsahariana, cuyo PIB se ha estancado mientras su población aumenta rápidamente. En esos países, cuya población es muy joven, el nivel medio de vida está en descenso y no pueden dedicar hoy a la educación la misma proporción del PIB que a comienzos de los años 80. Tal situación, que compromete gravemente el desarrollo futuro de esa región, requiere una atención particular de la comunidad internacional y sobre todo una movilización de recursos en el plano local.

La participación de la mujer en la educación, palanca esencial del desarrollo

En este esbozo de las principales disparidades del acceso al conocimiento y al saber, la Comisión no podría silenciar un hecho preocupante que se observa en todo el mundo, pero tal vez más particularmente en los países en desarrollo: la desigualdad del hombre y la mujer ante la educación. No cabe duda de que se ha avanzado durante los últimos años; los datos estadísticos de la UNESCO indican, por ejemplo, que el índice de alfabetización de las mujeres ha aumentado en casi todos los

países sobre los cuales se dispone de información. Sin embargo, las desigualdades siguen siendo flagrantes, pues las dos terceras partes de los adultos analfabetos del mundo, o sea 565 millones de personas, son mujeres que en su mayor parte viven en las regiones en desarrollo de África, Asia y América Latina[5]. A escala mundial la escolarización de las niñas es inferior a la de los niños; una de cada cuatro niñas no asiste a la escuela, mientras que en el caso de los varones es uno de cada seis (24,5 %, o sea 85 millones, en comparación con 16,4 %, o sea 60 millones, del grupo de edad correspondiente al de enseñanza primaria escolarizado). Estas desigualdades se explican esencialmente por las diferencias observadas en las regiones menos desarrolladas. Así, en el África Subsahariana sólo frecuenta la escuela la mitad de las niñas de 6 a 11 años de edad y los índices disminuyen considerablemente cuando se examinan los grupos de mayor edad.

Tasas netas de escolarización para los grupos de edad de 6 a 11, de 12 a 17 y de 18 a 23 años* por región, 1995 (estimaciones)

	6-11		*12-17*		*18-23*	
	V	*M*	*V*	*M*	*V*	*M*
África Subsahariana	55,2	47,4	46,0	35,3	9,7	4,9
Estados Árabes	83,9	71,6	59,2	47,1	24,5	16,3
América Latina/Caribe	88,5	87,5	68,4	67,4	26,1	26,3
Asia Oriental/Oceanía	88,6	85,5	54,7	51,4	19,5	13,6
Asia Meridional	84,3	65,6	50,5	32,2	12,4	6,6
Países desarrollados	92,3	91,7	87,1	88,5	40,8	42,7

*Porcentaje del número de alumnos de enseñanza primaria y secundaria y estudiantes universitarios matriculados de cada grupo de edad de la población total del grupo de edad.

Fuente: UNESCO, *Informe Mundial sobre la Educación, 1995.*

[5] UNESCO, *Informe Mundial sobre la Educación, 1995.*

La desigualdad entre los sexos

En las economías de subsistencia la mujer realiza el trabajo más pesado, empeñándose durante más tiempo y contribuyendo más a los ingresos familiares que los hombres de la familia. Esta desigualdad de condición entre los sexos es una de las causas básicas de la pobreza, ya que en sus diferentes formas impide el acceso de cientos de millones de mujeres a la educación, la formación, los servicios de salud, los servicios de parvularios y a una condición jurídica, que le permitirían escapar a ese azote. En los países en desarrollo la mujer trabaja en promedio de 12 a 18 horas diarias, teniendo a su cargo la producción de alimentos, la gestión de los recursos y las cosechas y diversas actividades, remuneradas o no; en cambio, el hombre trabaja de 8 a 12 horas. Se calcula que la mujer es la única fuente de ingresos para la tercera o cuarta parte de los hogares del mundo, y su aportación representa más del 50% de los recursos en por lo menos la cuarta parte de los demás hogares. Las familias cuyo jefe es mujer viven con mucha frecuencia por debajo del umbral de pobreza.

Hay indicios de que en las economías de susbistencia la situación de la mujer es cada vez más precaria. Las crecientes limitaciones de tiempo a que se ven sometidas, por tener que trabajar más horas con objeto de arreglárselas para vivir, tienen el doble efecto de desvalorizar su condición social y mantener un elevado índice de natalidad. Cuando ya no le es posible aumentar aún más su carga de trabajo, la mujer apela en gran parte a sus hijos, sobre todo a sus hijas, para que la liberen de una parte de sus tareas. De hecho, la creciente tendencia en numerosas regiones a no escolarizar a las hijas a fin de que

El principio de equidad impone un esfuerzo particular para suprimir todas las desigualdades entre los sexos en materia de educación, pues constituyen la base de inferioridades duraderas que pesan sobre la mujer durante toda su vida. Además, todos los expertos reconocen hoy la función estratégica que la educación de la mujer desempeña en el desarrollo. En particular, se ha establecido una correlación muy clara entre el nivel de educación de la mujer, por una parte, y el mejoramiento general de la salud y de la nutrición de la población y la baja del índice de fecundidad, por la otra. El Informe Mundial sobre la Educación 1995 analiza los diferentes aspectos de esta cuestión y observa que «las mujeres y niñas de muchas de las regiones más pobres del mundo están encerradas en un círculo de pobreza donde se casan muy jóvenes, en el que madres analfabetas crían a hijas analfabetas que también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de pobreza, analfabetismo, fecundidad elevada y mortalidad temprana». Se trata, en consecuencia, de romper el círculo vicio-

so que une la pobreza a la desigualdad entre el hombre y la mujer. En vista de lo que una minoría de chicas y mujeres ya han realizado, su educación aparece como la condición misma de una participación activa de la población en las iniciativas de desarrollo.

puedan ayudar a la madre en su trabajo tendrá como consecuencia casi segura limitar las perspectivas de futuro de una nueva generación de chicas que se encontrarán en desventaja en relación con sus hermanos.

Según: Jacobson, J. L., *Gender Bias: Roadblock to Sustainable Development.* Washington, D. C., Worldwatch Institute, 1992.

Un cuestionamiento necesario: los daños causados por el progreso

El objetivo del simple crecimiento económico resulta insuficiente para garantizar el desarrollo humano. En cierto modo se pone en tela de juicio por dos razones: no sólo en razón de su carácter desigualitario, sino también por los elevados costos que induce, sobre todo en materia de medio ambiente y empleo.

En efecto, al ritmo de la producción actual los recursos llamados no renovables corren peligro de escasear, sea que se trate de los recursos energéticos o de tierras laborables. Por otra parte, las industrias basadas en la física, la química y la biología son fuente de una contaminación que destruye o perturba la naturaleza. Por último, de manera general se encuentran amenazadas las condiciones de vida en nuestro planeta; la rarefacción del agua potable, la desforestación, el efecto de invernadero y la transformación de los océanos en un gigantesco cubo de basura son otras tantas manifestaciones alarmantes de una irresponsabilidad general de nuestra generación respecto del futuro, cuya gravedad puso de relieve la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992.

Por otra parte, el veloz aumento del desempleo durante los últimos años en numerosos países constituye en muchos aspectos un fenómeno estructural vinculado al progreso tecnológico. La sustitución sistemática de los trabajadores por un capital técnico innovador que aumenta sin cesar la productividad del trabajo contribuye al subempleo de una parte de la mano de obra. Al comienzo el fenómeno afectó al trabajo de ejecución y en la actualidad se ha extendido a algunas tareas de concepción o de cálculo. La generalización de la inteligencia artificial amenaza con propagarlo a lo largo de la cadena de cualificación. Ya no se trata únicamente de que quedan excluidos del empleo, más aún, de la sociedad, grupos de personas mal preparadas, sino de una evolución que podría modificar el lugar y hasta la naturaleza misma del trabajo en las sociedades de mañana. En la situación actual es difícil establecer un diagnóstico certero, pero vale la pena plantearse la cuestión.

Se observará que en las sociedades industriales, fundadas en el valor integrador del trabajo, este problema constituye en la actualidad una fuente de desigualdad; algunas personas tienen trabajo mientras que otras están excluidas y se convierten en asistidos o desamparados. Como no se ha encontrado un nuevo modelo de estructuración del tiempo de la vida humana, esas sociedades están en crisis; el trabajo se convierte en un bien escaso que las naciones se apropian mediante toda clase de proteccionismos y prácticas de «dumping» social. El problema del desempleo amenaza además muy gravemente la estabilidad de los países en desarrollo. Así pues, el riesgo está en todas partes; numerosos jóvenes sin empleo, abandonados a su suerte en las grandes aglomeraciones urbanas, están expuestos a todos los peligros vinculados a la exclusión social. Esta evolución resulta muy costosa socialmente y puede en último término comprometer la solidaridad nacional. Por consiguiente, se puede considerar, en una formulación prudente, que la técnica progresa con mayor rapidez que nuestra capacidad de imaginar la solución de los nuevos problemas que plantea a los individuos y a las sociedades modernas. Es preciso reconsiderar la sociedad en función de esa evolución ineluctable.

Crecimiento económico y desarrollo humano

Son sin duda estos callejones sin salida, a los que conduce inevitablemente un modelo puramente productivista, los que en el decurso de los años han llevado a las instancias competentes de las Naciones Unidas a dar al concepto de desarrollo un significado más amplio que rebasa el orden de lo económico e incorpora su dimensión ética, cultural y ecológica.

Por ejemplo, el PNUD propuso en su primer Informe sobre el Desarrollo Humano (1990) que se considerara el bienestar humano como la finalidad del desarrollo, subrayando al mismo tiempo la gravedad y magnitud de los fenómenos de pobreza en el plano mundial. Los indicadores del desarrollo no deberían limitarse a los ingresos por habitante, sino abarcar igualmente datos relativos a la salud (incluido el índice de mortalidad infantil), la alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el medio ambiente. Asimismo se han de tener en cuenta la equidad y la igualdad entre los diferentes grupos sociales y entre los sexos, así como el grado de participación democrática. Por otra parte, la noción de «sostenibilidad» complementa la de desarrollo humano, ya que se hace hincapié en la viabilidad a largo plazo del proceso de desarrollo, en el mejoramiento de las condiciones de existencia de las

El estado del desarrollo humano

El desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. En principio, esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecen inaccesibles.

Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras opciones, sumamente preciadas por muchos, van desde la libertad política, económica y social hasta las oportunidades de ser creativos y productivos y de disfrutar de autorrespeto personal y de derechos humanos garantizados.

[...]

El concepto de desarrollo humano es mucho más amplio que el dimanado de las teorías convencionales del desarrollo económico. Los modelos de creci-

miento económico se refieren al aumento del PNB, en lugar del mejoramiento de la calidad de la vida humana. Al considerar el desarrollo de los recursos humanos, se trata a los seres humanos como un insumo del proceso de producción: un medio, antes que un fin. En los enfoques del bienestar social se considera a los seres humanos como beneficiarios y no como agentes de cambio en el proceso de desarrollo. El enfoque de necesidades básicas se centra en proporcionar bienes y servicios materiales a grupos de población que padecen privaciones, en lugar de ampliar las opciones humanas en todas las esferas.

En cambio, en el concepto de desarrollo humano se reúnen la producción y la distribución de productos y la ampliación y aprovechamiento de la capacidad humana. El desarrollo humano incluye los enfoques mencionados, pero los supera. En el desarrollo humano se analizan todas las cuestiones sociales –sean éstas el crecimiento económico, el comercio, el empleo, la libertad política o los valores culturales– desde la perspectiva del ser humano. Por ende, el desarrollo humano se centra en ampliar las opciones humanas y se aplica por igual a países en desarrollo e industrializados.

Fuente: PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano, 1995*, págs. 15 y 16. Harla S. A. de C. V., México, 1995.

futuras generaciones y en el respeto de los medios naturales de que depende toda vida. Se cuestiona seriamente la tendencia a aumentar los gastos militares tanto en los países en desarrollo como en los industrializados, por cuanto ese aumento se efectúa en detrimento de otros fines más adecuados para generar el bienestar del ser humano.

Precisamente, la Comisión ha situado su reflexión sobre la educación para el siglo XXI ateniéndose a esa concepción amplia del desarrollo. En lo sucesivo habrá que considerar la educación dentro de una problemática nueva en la que ya no es simplemente un medio de desarrollo entre otros, sino que se convierte en uno de sus elementos constitutivos y una de sus finalidades esenciales.

La educación para el desarrollo humano

Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste, pues, en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades.

Habida cuenta del punto de vista adoptado, la educación contribuye al desarrollo humano en todos sus aspectos. Sin embargo, ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el «pasaporte para la vida» que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad. Así pues, la educación básica para todos es absolutamente vital (véase el Capítulo 6). En la medida en que el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción, es claro que esa educación básica deberá abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación. A este respecto conviene insistir en la función formadora de la enseñanza de las ciencias y definir en esta perspectiva una educación que, desde la más tierna infancia y con medios a veces muy sencillos como la tradicional clase práctica de ciencias, sepa despertar la curiosidad del niño, desarrollar su sentido de observación e iniciarlo en una metodología de tipo experimental. Sin embargo, en la perspectiva de la educación permanente, la educación básica deberá además, y sobre todo, dar a cada persona los medios de modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad. En este caso, la Comisión se inspira decididamente en los trabajos y las resoluciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, y desea dar a la noción de educación básica o «educación fundamental»[6] la acepción más amplia posible, incluyendo un conjunto de conocimientos y técnicas indispensables desde el punto de vista del desarrollo humano. Debería comprender en particular una educación relativa al medio ambiente, la salud y la nutrición.

Teniendo como objetivo un desarrollo fundado en la participación responsable de todos los miembros de la sociedad, el principio general de acción que parece imponerse es alentar a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las sinergias, pero además al autoempleo y al espíritu empresarial; es menester activar en cada país los recursos y movilizar el conocimiento y los agentes locales, con miras a crear nuevas actividades que permitan conju-

[6] El texto francés de la Declaración de Jomtien definió las necesidades educativas fundamentales y adoptó la expresión «educación fundamental» para designar la educación básica en el sentido en el que se entiende en el presente documento (véase el Capítulo 6).

Recomendaciones de Dakar

– Ampliar la oferta de educación diversificando: i) sus contenidos, con objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración (el fomento de las materias artísticas y artesanales puede ser un medio fructuoso de hacer la escuela más atractiva); ii) los tipos y trayectorias de educación, a nivel de sistemas y estructuras, preservando al mismo tiempo la coherencia del conjunto (utilización de los medios de comunicación de masas, participación de la educación no formal; tareas educativas en colaboración; organización de trayectorias escolares más o menos escalonadas en la vida de cada persona); y iii) los métodos y lugares de aprendizaje, sobre todo para las competencias técnicas (escolaridad más o menos prolongada; aprendizaje en el trabajo; alternancia con el lugar de trabajo).

– Construir la capacidad de investigación y estudios avanzados a nivel regional: enseñar las ciencias dentro de una problemática sistémica, utilizando la clase práctica de ciencias básicas que permite aprender a través de la observación del medio ambiente natural o artificial; aprovechar los conocimientos tácitos de todos, incluidos los de las generaciones anteriores (rotación de cultivos, problemas de erosión de la tierra, riesgos naturales, etc.); aplicar los conocimientos científicos internacionales a proyectos pluridisciplinarios, haciendo intervenir, por ejemplo, las ciencias sociales (historia, sociología, etnología y geografía económica) y tratando la especificidad local (numerosos ejemplos de proyectos agrícolas han fracasado no por incompetencia de los agrónomos, sino por el desconocimiento de las condiciones sociales y culturales de aplicación).

rar los maleficios del desempleo tecnológico. En los países en desarrollo esta vía es el mejor medio de iniciar y alimentar procesos de desarrollo endógeno. Los elementos de la estrategia educativa se deberán concebir, por consiguiente, de modo coordinado y complementario, ya que su fundamento común es la búsqueda de un tipo de enseñanza adaptada a las circunstancias locales.

Sin embargo, la Comisión se propone sobre todo destacar que la meta del desarrollo humano, tal y como se lo definió anteriormente, lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y a las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso

del medio ambiente humano y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas. En particular, si bien es cierto que la formación permanente sigue siendo una idea esencial de finales del siglo XX, es necesario inscribirla, más allá de una simple adaptación al empleo, en la concepción más amplia de una educación a lo largo de toda la vida, concebida como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona.

A este respecto, las reflexiones de la Comisión responden a los propósitos expresados por el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, en el coloquio internacional *Y el desarrollo* (UNESCO, París, 18-19 de junio de 1994). El proceso de desarrollo, subrayaba en esa ocasión, «debe permitir, antes que nada, despertar todo el potencial de quien es a la vez primer protagonista y destinatario último: el ser humano, el que vive hoy, pero además el que vivirá mañana sobre la tierra».

– *Fomentar la plena realización de la creatividad y la capacidad empresarial endógena. La observación de la economía informal en los países en desarrollo y de las innovaciones tecnológicas en los países desarrollados demuestra que quienes tienen éxito en la educación formal no son necesariamente los más creativos. Por lo demás, la creación es en sí misma un proceso de educación, en términos de problemas por resolver. Sin suprimir la facultad de iniciativa y originalidad, es necesario procurar que no se malgaste el desarrollo de la personalidad, por ejemplo en actividades ilícitas, ni se lo desaliente.*

Basado en el Informe de la segunda reunión de la Comisión (Dakar, Senegal, 18-21 de septiembre de 1993).

Pistas y recomendaciones

- *Proseguir la reflexión en torno a la idea de un nuevo modelo de desarrollo que sea más respetuoso de la naturaleza y de los ritmos del individuo.*
- *Una consideración prospectiva del lugar del trabajo en la sociedad de mañana, habida cuenta de las repercusiones del progreso técnico y de los cambios que origina en los modos de vida privados y colectivos.*
- *Una estimación más exhaustiva del desarrollo humano que tenga en cuenta todas sus dimensiones, de acuerdo con la orientación de los trabajos del PNUD.*
- *El establecimiento de nuevas relaciones entre política de educación y política de desarrollo con vistas a fortalecer las bases del saber teórico y técnico en los países interesados: incitación a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las sinergias realistas en función de los recursos locales, al autoempleo y al espíritu de empresa.*
- *El enriquecimiento y la generalización indispensables de la educación básica (importancia de la Declaración de Jomtien).*

(segunda parte)

Principios

(capítulo 4)

Los cuatro pilares de la educación

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la compren-

sión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Mas, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el *aprender a conocer* y, en menor medida, el *aprender a hacer*. Las otras dos formas de aprendizaje dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se las considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien, la Comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro «pilares del conocimiento» debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico.

Desde el comienzo de su actuación, los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone transcender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprende a ser*.

Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de

los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio actual de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Desde esa perspectiva, insistimos en ello, es fundamental que cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un «amigo de la ciencia»[1]. En los niveles de enseñanza secundaria y superior, la formación inicial debe proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas de la época.

Sin embargo, puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello, más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria. Al mismo tiempo, la especialización –incluso en el caso de los futuros investigadores– no debe excluir una cultura general. «En nuestros días, una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias»[2]. Pues la cultura general, apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar. Encerrado en su propia ciencia, el especialista corre el riesgo de desinteresarse de lo que hacen los demás. En cualesquiera circunstancias, le resultará difícil cooperar. Por otra

[1]Informe de la tercera reunión de la Comisión, París, 12-15 de enero de 1994.

[2]Véase Laurent Schwartz, «L'enseignement scientifique», en Institut de France, *Réflexions sur l'enseignement*, París, Flammarion, 1993.

parte, argamasa de las sociedades en el tiempo y en el espacio, la formación cultural entraña una apertura a otros campos del saber, lo que contribuye a fecundas sinergias entre disciplinas diversas. En el ámbito de la investigación, en particular, el progreso de los conocimientos se produce a veces en el punto en que confluyen disciplinas diversas.

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas. La vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio de canal de televisión atentan contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. Este aprendizaje de la atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etc.).

El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación. Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad. Desde luego, hay que ser selectivos en la elección de los datos que aprenderemos «de memoria», pero debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo. Todos los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos.

Por último, el ejercicio del pensamiento, en el que el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, convendría combinar tanto en la enseñanza como en la investigación los dos métodos, el deductivo y el inductivo, a menudo presentados como opuestos. Según las disciplinas que

se enseñen, uno resultará más pertinente que el otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo, sino también al margen de él.

Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La Comisión procurará responder en particular a este último interrogante.

Al respecto, corresponde establecer una diferencia entre las economías industriales, en las que predomina el trabajo asalariado, y las demás, en las que subsiste todavía de manera generalizada el trabajo independiente o ajeno al sector estructurado de la economía. En las sociedades basadas en el salario que se han desarrollado a lo largo del siglo XX conforme al modelo industrial, la sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquél en algo cada vez más inmaterial y acentúa el carácter cognitivo de las tareas, incluso en la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica. Por lo demás, el futuro de esas economías está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas. Así pues, ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fa-

bricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar.

De la noción de calificación a la de competencia

El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal. En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales –como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión– y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más «inteligentes» y que el trabajo se «desmaterializa».

Este incremento general de los niveles de calificación exigidos tiene varios orígenes. Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en «colectivos de trabajo» o «grupos de proyecto», siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas –que los empresarios denominan a menudo «saber ser»– se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilus-

tra de manera elocuente, como ha destacado la Comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje. Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

La «desmaterialización» del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado

Las repercusiones de la «desmaterialización» de las economías avanzadas en el aprendizaje se ponen de manifiesto inmediatamente al observar la evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios, categoría muy diversificada que se define, sobre todo por exclusión, como aquella que agrupa actividades que no son ni industriales ni agrícolas y que, a pesar de su diversidad, tienen en común el hecho de no producir ningún bien material.

Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan. Podemos citar ejemplos tanto en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) que prolifera nutriéndose de la creciente complejidad de las economías, como en el sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etc.). En ambos casos, es primordial la actividad de información y de comunicación; se pone el acento en el acopio y la elaboración personalizados de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. En ese tipo de servicios, la calidad de la relación entre el prestatario y el usuario depende también en gran medida del segundo. Resulta entonces comprensible que la tarea de que se trate ya no pueda prepararse de la misma manera que si se fuera a trabajar la tierra o a fabricar una chapa metálica. La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Por último, es concebible que en las sociedades ultratecnificadas del futuro la deficiente interacción entre los individuos pueda provocar graves disfunciones, para superar las cuales hagan falta nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los más diplomados. ¿Cómo y dónde enseñar estas cualidades, en cierto sentido innatas? No es fácil deducir cuáles deben ser los contenidos de una formación que permita adquirir las capacidades o aptitudes necesarias. El problema se plantea también a propósito de la formación profesional en los países en desarrollo.

El trabajo en la economía no estructurada

En las economías en desarrollo en que la actividad asalariada no predomina, el trabajo es de naturaleza muy distinta. En muchos países del África Subsahariana y en algunos de América Latina y Asia sólo un pequeño segmento de la población trabaja en régimen asalariado y la inmensa mayoría participa en la economía tradicional de subsistencia. Hablando con propiedad, no existe ninguna función referencial laboral; los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional. Además, la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional.

En otros países en desarrollo hay, además de la agricultura y de un reducido sector estructurado, un sector económico al mismo tiempo moderno y no estructurado, a veces bastante dinámico, formado por actividades artesanales, comerciales y financieras, que indica que existen posibilidades empresariales perfectamente adaptadas a las condiciones locales.

En ambos casos, de los numerosos estudios realizados en países en desarrollo se desprende que éstos consideran que su futu-

ro estará estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna, sin descuidar por ello las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local.

Se plantea entonces una pregunta común a los países desarrollados y en desarrollo: ¿cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, cómo participar en la creación del futuro?

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad. La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX. A través de los medios de comunicación, la opinión pública se convierte en observadora impotente, y hasta en rehén, de quienes generan o mantienen vivos los conflictos. Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. De hecho, esa com-

petencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerban las rivalidades históricas. Es de lamentar que, a veces, la educación contribuya a mantener ese clima al interpretar de manera errónea la idea de emulación.

¿Cómo mejorar esta situación? La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurran niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.

Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

El descubrimiento del otro

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y más tarde los idiomas y literaturas extranjeros.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y com-

prender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo, si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprensiones generadoras de odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos[3].

Por último, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

Tender hacia objetivos comunes

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias –e incluso los conflictos– entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan dan origen a un nuevo modo de identificación. Por ejemplo, gracias a la práctica del deporte, ¡cuántas tensiones entre clases sociales o nacionalidades han acabado por transformarse en solidaridad, a través de la pugna y la felicidad del esfuerzo común! Asimismo, en el trabajo, ¡cuántas realizaciones podrían no haberse concretado si los conflictos habituales de las organizaciones jerarquizadas no hubieran sido superados por un proyecto de todos!

En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco

[3]Carnegie Corporation of New York, *Education for Conflict Resolution.* (Extracto del *Annual Report 1994,* por David A. Hamburg, Presidente de la Carnegie Corporation de Nueva York.)

de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etc. Las demás organizaciones educativas y las asociaciones deben tomar el relevo de la escuela en estas actividades. Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Aprender a ser

Desde su primera reunión, la Comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

El informe *Aprender a ser* (1972) manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica[4]. La evolución general de las sociedades desde entonces y, entre otras cosas, el formidable poder adquirido por los medios de comunicación han agudizado ese temor y dado más legitimidad a la advertencia que suscitó. Posiblemente, el siglo XXI amplificará esos fenómenos, pero el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada como, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que

[4] «– ... el riesgo de alienación de su personalidad, implícito en las formas obsesivas de la propaganda y de la publicidad, en el conformismo de los comportamientos que pueden ser impuestos desde el exterior, en detrimento de las necesidades auténticas y de la identidad intelectual y afectiva de cada cual.
– riesgo de expulsión, por las máquinas, del mundo laboral, en el que tenía al menos la impresión de moverse libremente y determinarse a su arbitrio». (*Aprender a ser*, Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1987, pág. 31.)

necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Este imperativo no es sólo de naturaleza individualista: la experiencia reciente demuestra que lo que pudiera parecer únicamente un modo de defensa del ser humano frente a un sistema alienante o percibido como hostil es también a veces la mejor oportunidad de progreso para las sociedades. La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, e incluso el gusto por la provocación, son garantes de la creatividad y la innovación. Para disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a la sociedad, métodos inéditos, derivados de experiencias sobre el terreno, han dado pruebas de su eficacia.

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana pueden verse amenazadas por cierta normalización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación –estética, artística, deportiva, científica, cultural y social– que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorizar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto.

Así pues, la Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe *Aprender a ser*: «... El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños»[5]. Este desarrollo del

[5] *Op. cit.*, pág. 16.

ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

*

* *

Huelga decir que los cuatro pilares de la educación que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Como veremos en el capítulo siguiente, es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

Pistas y recomendaciones

▶ *La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.*

▶ Aprender a conocer, *combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*

▶ Aprender a hacer *a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.*

▶ Aprender a vivir juntos *desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*

▶ Aprender a ser *para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...*

▶ *Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas.*

(capítulo 5)

La educación a lo largo de la vida

La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. Este fenómeno tiene diversas causas. La división tradicional de la existencia en periodos claramente separados –la infancia y la juventud, dedicadas a la educación escolar; la edad adulta, consagrada a la actividad profesional, y el periodo de la jubilación– ha dejado de corresponder a las realidades de la vida contemporánea y se ajusta aún menos a los imperativos del futuro. Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse. Por otra parte, el acortamiento del periodo de actividad profesional, la disminución del volumen total de horas de trabajo remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación aumentan el tiempo disponible para otras actividades.

Paralelamente, la propia educación está en plena mutación; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional está siendo reemplazada en muchos sectores modernos de actividad por las de competencia evolutiva y adaptabilidad (véase el Capítulo 4).

Así pues, es indispensable reflexionar nuevamente acerca de la distinción tradicional entre educación básica y educación per-

manente. Para adaptarse realmente a las necesidades de las sociedades modernas, la educación permanente no puede ya definirse por referencia a un periodo particular de la vida –por ejemplo, la educación de adultos, por contraposición a la educación de los jóvenes– o una finalidad demasiado circunscrita, cuando se distingue, por ejemplo, la formación profesional de la formación general. En lo sucesivo, el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. En vísperas del siglo XXI, la educación, debido a la misión que se le ha asignado y a las múltiples formas que puede adoptar, abarca, desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales descritos en el capítulo anterior. En el presente informe, la Comisión ha optado por designar este proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad, con el nombre de «educación a lo largo de la vida». A juicio de la Comisión, esta noción representa la clave para entrar en el siglo XXI, y el requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos del ser humano, que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo.

Un imperativo democrático

La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano, sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria. Para organizar este proceso hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes y, en cierta manera, imbricadas, si no concurrentes y, en cambio, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y los periodos de la educación moderna.

En primer lugar, como ya se ha indicado, el adelanto científico y tecnológico y la transformación del proceso de producción en

aras de una mayor competitividad han determinado que los saberes y las técnicas de cada individuo, adquiridos durante la formación inicial, pierdan rápidamente vigencia y se acentúe la necesidad de desarrollar la capacitación profesional permanente. La formación permanente responde en gran medida a un imperativo de orden económico y permite a la empresa dotarse de personal con las mejores aptitudes, necesarias para mantener el empleo y reforzar su competitividad. Por otra parte, brinda a los individuos la oportunidad de actualizar sus conocimientos y vislumbrar posibilidades de ascenso.

Ahora bien, la educación a lo largo de la vida, en el sentido que le da la Comisión, va aún más lejos. Debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo. Las transformaciones radicales que afectan a la índole del empleo, si bien están aún restringidas a una parte del mundo, van indudablemente a generalizarse y reflejarse en una reorganización de las fases de la vida. Así, la educación a lo largo de la vida ha de brindar a cada cual los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

La educación básica, cuando logra sus propósitos, suscita el deseo de seguir aprendiendo. Este deseo puede materializarse prosiguiendo los estudios dentro del sistema oficial, pero quienes lo deseen deben poder también seguir estudiando ulteriormente. En los hechos, las encuestas realizadas en diferentes países sobre la participación de adultos en actividades educativas y culturales ulteriores indican que esa participación guarda relación con el nivel de escolaridad de los individuos. Se observa muy claramente un fenómeno acumulativo, según el cual, cuanto más formación se recibe, más deseos hay de seguir capacitándose, y esta tendencia es común a los países desarrollados y en desarrollo. Por ese motivo, el progreso de la escolarización de los jóvenes, el adelanto de la alfabetización y el nuevo impulso que se ha dado a la educación básica anuncian un aumento de la demanda de educación de adultos en las sociedades de mañana.

Esta problemática está vinculada íntimamente con la de la igualdad de oportunidades. A medida que se generaliza el deseo de aprender, garantía de una mayor plenitud para todos, aparece el riesgo de que se acentúe también la desigualdad, pues la carencia o insuficiencia de la formación inicial pueden afectar gravemente la continuidad de los estudios a lo largo de la vida. Así lo prueban la disparidad entre los países desarrollados y los países en desarrollo, y la desigualdad ante la educación dentro de cada sociedad. El analfabetismo en los países en desarrollo y el analfabetismo funcional en los países desarrollados, así como los límites de la educación permanente, constituyen los principales obstáculos al establecimiento de verdaderas sociedades educativas.

Si se toman en cuenta estas desigualdades y se procura corregirlas con medidas enérgicas, la educación a lo largo de la vida puede representar una nueva oportunidad para los que, por múltiples razones, no han podido seguir una escolaridad completa o han abandonado el sistema educativo en situación de fracaso. En efecto, no es absoluto ni automático que las desigualdades en materia de educación deban reproducirse, a condición de que se refuerce, por ejemplo, la escolarización de las poblaciones desfavorecidas o se desarrollen formas de capacitación extraescolar para los jóvenes que han abandonado prematuramente la escuela. Así, se han aplicado con éxito diversas estrategias para corregir determinadas desigualdades, entre ellas, programas de educación popular en Suecia, campañas o misiones de alfabetización de adultos en Nicaragua, Ecuador o la India, políticas de vacaciones educativas pagadas en Alemania, Francia o Dinamarca, o servicios públicos descentralizados de educación básica no formal en Tailandia o Viet Nam[1].

En general, el principio de igualdad de oportunidades es un criterio esencial para cuantos tratan de establecer progresivamente las diversas etapas de la educación a lo largo de la vida. En virtud de un imperativo democrático, sería justo que este principio se plasmara formalmente en modalidades de educación flexibles, por las que en cierto modo la sociedad garantizaría desde el principio la igualdad de posibilidades de escolarización y formación ulterior que se ofrecen a cada individuo durante su existencia, con independencia de los desvíos o imponderables de su

[1] Bélanger, P. «Des sociétés éducatives en gestation» (estudio realizado para la Comisión).

trayectoria educativa. Se pueden contemplar diversas fórmulas, y la Comisión tendrá la oportunidad de hacer una propuesta en este sentido en el Capítulo 8 de su informe, relativo a la cuestión de la financiación de la educación y la creación de un sistema de concesión de crédito de tiempo para la educación.

Una educación pluridimensional

La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad. La educación a lo largo de la vida, experiencia cotidiana y caracterizada por momentos de un intenso esfuerzo de comprensión de datos y hechos complejos, es el resultado de una dialéctica con varios aspectos. Si bien entraña la repetición o imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias. Conlleva esfuerzos, pero también la alegría del descubrimiento. Además de ser una experiencia singular de cada persona, es también la más compleja de las relaciones sociales, pues abarca a la vez los ámbitos cultural, laboral y cívico.

Cabe preguntarse si, con todo, se trata de una experiencia humana fundamentalmente nueva. En las sociedades tradicionales, la estabilidad de la organización productiva, social y política garantizaba un entorno educativo y social relativamente invariable y puntuado por ritos de iniciación programados. Los tiempos modernos han perturbado los espacios educativos tradicionales, es decir, la iglesia, la familia, la comunidad de vecinos. Además, la ilusión racionalista de que la escuela podría por sí sola satisfacer todas las necesidades educativas de la vida humana, ha quedado

desvirtuada con las mutaciones de la vida social y los progresos de la ciencia y la tecnología y sus consecuencias sobre el trabajo y el entorno de los individuos. Los imperativos de adaptación y actualización de los conocimientos, que se manifestaron primero en el ámbito profesional de las sociedades industriales, se difundieron gradualmente en los demás países y sectores de actividad. La pertinencia de los sistemas de educación –escolares o extraescolares– establecidos a lo largo del tiempo, y su capacidad de adaptación, están en tela de juicio. Pese al desarrollo espectacular de la escolarización, estos sistemas parecen intrínsecamente poco flexibles y se encuentran a merced del más mínimo error de previsión, sobre todo en lo que respecta a prepararse para integrar los conocimientos técnicos necesarios en el futuro.

Si hoy día se tiende a volver a la idea de una educación pluridimensional escalonada durante toda la vida, que coincide con las intuiciones fundamentales de los principales pensadores de la educación en el pasado y en diferentes culturas, es porque la aplicación de esta idea es cada vez más necesaria, pero, al mismo tiempo, más compleja. Puesto que el entorno natural y humano del individuo tiende a ser mundial, cabe preguntarse cómo convertirlo en un espacio de educación y de acción, cómo impartir una formación que combine lo universal y lo singular, a fin de que todos reciban los beneficios de la diversidad del patrimonio cultural mundial y las características específicas de su propia historia.



Tiempos nuevos, ámbitos nuevos

Se ha subrayado con frecuencia el aumento muy significativo de la demanda de educación de adultos, al punto de que a veces se la ha calificado de verdadera explosión. La educación de adultos adopta formas múltiples, como la formación básica en un marco educativo extraescolar, la inscripción con dedicación parcial en establecimientos universitarios, los cursos de idiomas, la capacitación profesional y la actualización de conocimientos, la formación en diferentes asociaciones o sindicatos, los sistemas de aprendizaje abiertos y la formación a distancia[2]. En algunos

[2] Bélanger, P., *op. cit.*

países, como Suecia o Japón, los índices de participación de sus habitantes en la educación de adultos giran ya en torno al 50%, y es posible estimar que el aumento de este tipo de actividades sigue en todo el mundo una tendencia sostenida y marcada, capaz de reorientar el conjunto de la educación en una perspectiva de educación permanente.

En los países industrializados, a estos diferentes factores se suma una profunda mutación que afecta al lugar que ocupa el trabajo en la sociedad. Cabe preguntarse qué sucedería si en el futuro el trabajo dejara de ser la referencia principal respecto de la cual se definen la mayor parte de los individuos. Esta pregunta es pertinente si se observa la disminución del tiempo que se le dedica (los jóvenes llegan al mercado de trabajo más tarde, se adelanta la edad de la jubilación, se alarga la duración de las vacaciones anuales, se reduce la semana de trabajo y aumenta el trabajo en jornada parcial). Además, podría suceder que, al no alcanzarse el objetivo del pleno empleo, apareciese una multiplicidad de regímenes y contratos laborales: trabajo de dedicación parcial, trabajo de

Suecia: un país en el que los adultos se siguen instruyendo

En Suecia la educación de adultos es una práctica generalizada y fundada en una larga tradición, que se imparte bajo numerosas formas y en condiciones sumamente diversas. Las actividades de educación escolar y extraescolar tienen gran aceptación, pues más del 50% de la población adulta sigue, en un año dado, una formación estructurada.

La educación de adultos (de tipo escolar) impartida por los municipios *apunta a subsanar las disparidades de nivel de instrucción dentro de la sociedad y permite que los participantes satisfagan un deseo personal de ampliar sus horizontes, preparándolos para estudios más profundos, la vida activa y ejercitar sus responsabilidades cívicas. Es gratuita y brinda a los adultos con un nivel de estudios insuficiente la posibilidad de completar su formación, más allá de los nueve años de enseñanza elemental obligatoria o de los años de enseñanza secundaria. Entre 1979 y 1991 uno de cada tres alumnos de la universidad o de una escuela superior había seguido esta vía.*

La enseñanza se imparte en forma de módulos independientes, y cada alumno decide por sí mismo el número y el contenido de los cursos que desea seguir y su ritmo. Por consiguiente, puede compaginar los estudios con el ejercicio de una actividad profesional.

La educación popular (de tipo extraescolar) de adultos *tiene por objeto promover los valores democráticos fundamentales en la sociedad sueca, al ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de enriquecer su cultura general y sus competencias básicas, adquirir seguridad en sí mismos y aprender a comprender y respetar mejor la opinión de los demás. El criterio fundamental es que los alumnos par-*

ticipen activamente en la planificación y ejecución de las tareas, por lo que se considera esencial la aptitud para cooperar con los demás. El Estado subvenciona en gran parte las actividades educativas de este tipo, pero sus organizadores (movimientos políticos, sindicales, populares y autoridades locales) tienen plena libertad para fijar su contenido.

La educación popular de adultos se imparte en establecimientos para adultos en régimen de internado (colegios populares), *o en* círculos de estudios, *bajo la égida de asociaciones educativas filantrópicas. Se trata de pequeños grupos de personas que se reúnen para efectuar juntos estudios o actividades culturales organizadas durante un periodo determinado. No se exige ningún título para inscribirse en un círculo de estudios, ni para dirigirlo, y más del 25 % de la población adulta del país asiste a alguno de ellos.*

Fuentes: *Ministerio de Educación de Suecia,* Coherence Between Compulsory Education, Initial and Continuing Training and Adult Education in Sweden, *Estocolmo, 1994. Federación Nacional de Educación de Adultos,* Non-formal Adult Education in Sweden, *Estocolmo, 1995.*

duración determinada o precario, trabajo de duración indeterminada, y aumento del empleo por cuenta propia...

En todo caso, el aumento del tiempo libre debe ir acompañado por el del tiempo dedicado a la educación, ya sea la educación inicial o la formación de adultos. Al mismo tiempo, la responsabilidad de la sociedad en el ámbito de la educación se amplía, sobre todo porque ésta es ahora un proceso pluridimensional que no se limita a la adquisición de conocimientos ni depende exclusivamente de los sistemas educativos.

Así como el tiempo consagrado a la educación se prolonga durante toda la vida, los espacios educativos y las ocasiones de aprendizaje tienden a multiplicarse. Nuestro entorno no educativo se diversifica y la educación rebasa los sistemas escolares y se enriquece con la contribución de otros factores sociales.

Obviamente, es posible que las diferentes sociedades conciban de manera distinta la distribución de los papeles y las funciones entre esos diferentes actores, pero parecería que las dimensiones educativas de la sociedad están organizadas alrededor de unos mismos ejes principales en todo el mundo.

La educación en el centro mismo de la sociedad

La familia es el primer lugar en que se produce la educación y, como tal, establece el enlace entre los aspectos afectivo y cog-

noscitivo y asegura la transmisión de los valores y las normas. Su relación con el sistema educativo se percibe a veces como antagónica; en algunos países en desarrollo, los conocimientos que transmite la escuela pueden oponerse a los valores tradicionales de la familia; del mismo modo, las familias con medios modestos perciben muchas veces la institución escolar como un mundo extraño, cuyos códigos y usos no comprenden. Por consiguiente, resulta indispensable que haya un diálogo auténtico entre los padres y los profesores, pues para el desarrollo armonioso de los niños es necesario que la educación escolar y la educación familiar se complementen. En ese sentido, las experiencias han demostrado que la eficacia de la educación preescolar de niños desfavorecidos se debía en gran parte a que así las familias conocían mejor el sistema escolar y le profesaban un mayor respeto.

Por otra parte, durante toda su vida el individuo aprende en el espacio social de la comunidad a la que pertenece. Ésta, por definición, varía, no sólo de un individuo a otro, sino a lo largo de la vida de cada individuo. En este caso la educación se basa en la voluntad de convivir y fundar la cohesión del grupo en un conjunto de proyectos comunes; así pues, la vida asociativa, la pertenencia a una comunidad religiosa, la actividad política contribu-

Hacia una política de selección del empleo del tiempo

En el futuro habrá que imaginar concepciones innovadoras del tiempo de trabajo, en que se tomen más en cuenta las preferencias individuales de los trabajadores y la flexibilidad que necesitan las empresas. Esas innovaciones no deberán limitarse a reducir la duración del trabajo semanal, sino abarcar toda la duración de la vida activa; por ende, ello se aplica también a la edad de la jubilación. ¿Por qué los trabajadores deberían poner término a su vida activa entre los 60 y 65 años, siendo así que con frecuencia desean seguir ejerciendo una actividad después de esa edad? Junto al derecho a percibir una pensión, por ejemplo, a partir de los 60 años, habría, pues, que prever la posibilidad de acogerse a una jubilación flexible que permitiera ejercer una actividad profesional aun después de esa edad. Por otra parte, ¿por qué los trabajadores deberían necesariamente trabajar con dedicación exclusiva entre los 25 y los 35 años, si es precisamente en ese periodo de la vida cuando deben hacer frente a múltiples obligaciones y acogerían con especial satisfacción fórmulas como la reducción del tiempo de trabajo, las licencias por maternidad o paternidad y las licencias sabáticas o por estudios? Si las políticas del tiempo de trabajo tomaran en cuenta estas necesidades, se contribuiría considerablemente a conciliar la vida familiar y la vida profesional y a superar la división tradicional de funciones entre los hombres y

las mujeres. Ya a comienzos del decenio de 1980, André Gorz había preconizado una disminución sustancial de la duración de la vida activa. La propuesta del ex presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors, de una duración de la vida activa de 40.000 horas antes del año 2010, subraya la vigencia y la pertinencia de este planteamiento.

Fuente: *Instituto Sindical Europeo, «Pour une politique novatrice du temps de travail en vue de sauvegarder l'emploi et d'améliorer la qualité de la vie», en R. Hoffmann y J. Lapeyre (dir. publ.),* Le temps de travail en Europe. Organisation et réduction, *págs. 285 y 286. París, Syros, 1995.*

La acción comunitaria para mejorar la calidad de vida en Jordania

En sus actividades en favor de las poblaciones con bajos ingresos, la Fundación Noor al-Hussein (NHF), importante organización no gubernamental de Jordania, adoptó el principio de un desarrollo socioeconómico global con arreglo a un enfoque interdisciplinario centrado especialmente en las mujeres. El proyecto «Calidad de vida» contempla todas las necesidades de desarrollo de las comunidades, en particular en materia de salud, nutrición, medio ambiente y educación. En conjunto, este proyecto se materializa en programas de perfeccionamiento de los recursos humanos que aportan a las comunidades los conocimientos, la educación y las competencias que necesitan, en asociación con los padres y los dirigentes de la comunidad como de interlocutores de los mecanismos establecidos de enseñanza escolar y extraescolar.

El proyecto «Calidad de vida» se ejecuta en las regiones rurales y aplica una estrategia específica

yen a esta forma de educación. La institución escolar no se confunde con la colectividad, pero, sin perder su especificidad, debe evitar por todos los medios aislarse del entorno social. La comunidad a la que pertenece el individuo es un poderoso vector de educación, aunque sólo sea por el aprendizaje de la cooperación y la solidaridad o, de manera acaso más profunda, por el aprendizaje activo del civismo. La comunidad en conjunto debe asumir la responsabilidad de la educación de sus miembros, ora mediante un diálogo constante con la institución escolar, ora, si ésta no existe, impartiendo directamente una parte de esa educación en el marco de prácticas extraescolares. En esta perspectiva, la educación de las jóvenes y las mujeres es requisito indispensable de una verdadera participación en la vida de la comunidad.

El mundo laboral es también un importante espacio educativo. Por ser, en primer lugar, el ámbito en el que se adquiere un conjunto de conocimientos técnicos, en la mayor parte de las sociedades es necesario velar por que se reconozca mejor el valor formador

del trabajo, en particular dentro del sistema educativo. Este reconocimiento entraña asimismo que se tome en cuenta –en particular por parte de la universidad– la experiencia adquirida en el ejercicio de una profesión. En este sentido, se podrían establecer sistemáticamente conexiones entre la universidad y la vida profesional para ayudar a los que desean ampliar sus conocimientos al mismo tiempo que completan su formación. Convendría multiplicar las asociaciones entre el sistema educativo y las empresas, para propiciar el necesario acercamiento entre la formación inicial y la formación permanente. Gracias a la formación en alternancia, los jóvenes pueden completar o rectificar su formación básica e insertarse más fácilmente en la vida activa, al conciliar el saber teórico con el práctico. Esta fórmula permite también que los adolescentes cobren más fácilmente conciencia de las limitaciones y oportunidades de la vida profesional, al darles los medios para conocerse y orientarse mejor. Además, propicia el acceso a la madurez y es un poderoso factor de inserción social.

dirigida ante todo a formar a los habitantes de las aldeas en múltiples ámbitos; se les enseña a asumir más responsabilidad en los mecanismos de consulta, búsqueda de consenso y adopción de decisiones comunes (responsabilidad que antes incumbía en gran parte a funcionarios); a utilizar tecnologías locales adecuadas; a definir los problemas, planificar medidas y determinar los tipos de apoyo necesarios; a ejecutar y evaluar sus propios proyectos de desarrollo, dando prioridad a aquellos en los que es mayor la participación de las mujeres; a llevar y verificar su propia contabilidad y, por último, a recopilar, analizar y evaluar de manera constante las informaciones útiles para la adopción de decisiones.

Para alcanzar los objetivos del proyecto «Calidad de vida», se estimula y se capacita a las comunidades locales para que establezcan sus propios «consejos de desarrollo de aldea», a fin de que adquieran más autonomía, y se las alienta a que constituyan sus propios «fondos de desarrollo de aldeas» como forma de promover la autofinanciación.

Gracias a la participación de la comunidad en esos organismos, los aldeanos se afirman como una comunidad instruida y productiva, que puede basarse en sus propios recursos humanos y sus propias actividades generadoras de ingresos y es capaz de hacer frente de manera autónoma a sus necesidades de desarrollo y a sus deberes sociales. De esta manera cobran mayor conciencia de su propio valor y se sienten gratificados por sus logros. Un elemento intrínseco de la estrategia aplicada consiste en cultivar ese sentimiento de pertenencia a una comunidad y de cohesión social; la estrategia tiene por eje la participación activa del conjunto de la comunidad en su propio desarrollo y en la formación permanente y la educación, escolar y extraescolar, de todos sus miembros.

In'am Al-Mufti

El aprendizaje en la empresa y en la escuela: la formación alternada en Alemania

El sistema alemán de formación profesional, llamado «sistema dual» o formación alternada, ha despertado gran interés en el mundo en los últimos años. Se considera con frecuencia que este sistema de formación es uno de los factores que han contribuido a disminuir la tasa de desempleo de Alemania, relativamente baja en comparación con otros países, y que permite una buena transición entre la escuela y el mundo del trabajo y refuerza la capacidad de adaptación de las empresas.

Al término de las diferentes ramas de la enseñanza general, más de dos terceras partes de los jóvenes se orientan hacia una formación profesional conforme al sistema dual. La mayoría comienza esta formación tras nueve o diez años de escolaridad, hacia los 16 ó 17 años. No se exige ninguna condición en particular, salvo una edad mínima de 15 años.

En este sistema «doble» hay dos lugares de aprendizaje complementarios, la empresa y la escuela. Los jóvenes aprenden un oficio en una fábrica, un taller, un laboratorio, una oficina o una tienda y asisten paralelamente a una escuela profesional uno o dos días por semana. La empresa desempeña una función determinante, pues decide el número de aprendices que acepta (con los que firma un contrato), y los jóvenes pasan en ella la mayor parte del tiempo de formación. Se han establecido mecanismos de coordinación para garantizar que la formación teórica y la capacitación prácticas, que se imparten en dos lugares diferentes, sean complementarias.

El individuo puede también consagrar su tiempo libre al esparcimiento y a su enriquecimiento espiritual. A ese respecto se observan dos movimientos simétricos: por una parte, las instituciones culturales, como los museos o las bibliotecas, tienden a reforzar su misión educativa y no se limitan ya a su tarea científica o de conservación del patrimonio. Por otra, el sistema escolar tiende a cooperar más con ellas. Se puede citar como ejemplo el éxito obtenido por las «clases sobre el patrimonio» impartidas en varios países, que, gracias a una cooperación auténtica entre los profesores y los responsables de actividades culturales, permiten a los alumnos familiarizarse con un monumento o un lugar de interés histórico o cultural. La escuela, junto con la televisión, debe propiciar la apertura hacia los museos, los teatros, las bibliotecas, el cine y, en general, el conjunto de los espacios culturales propios de cada país, a fin de inculcar a los futuros adultos el sentido de la emoción estética y el deseo de un contacto permanente con las diversas creaciones de la mente humana.

Desde el punto de vista institucional, el sistema dual se basa en un organismo de coordinación, el Instituto Federal de Formación Profesional, que determina los tipos de formación en colaboración con las organizaciones de empleadores y los sindicatos. La concepción del sistema es evolutiva, para poderlo adaptar a los cambios de la economía.

La formación alternada permite a los jóvenes obtener al cabo de dos a tres años y medio una especialización correspondiente a la de un obrero (o empleado) calificado. Actualmente, esta formación abarca unos 380 oficios homologados. Muchos jóvenes encuentran empleo en la misma empresa en que se capacitaron.

Fuentes: *Ministerio Federal de Educación y Ciencia,* La formation professionnelle en Allemagne, *Bonn, 1994. Inter Nationes,* Bildung und Wissenschaft *(Educación y Ciencia) nº 5-6/92, Bonn, 1992.*

Por último, es indispensable superar el antagonismo entre la educación y los medios de comunicación, presentado a veces como irreductible. Los educadores reprochan con frecuencia a los medios de comunicación, especialmente a la televisión, que impongan una especie de mínimo común denominador cultural, reduzcan el tiempo que se dedica a la reflexión y a la lectura, difundan imágenes de violencia y, en general, especulen con la emotividad. Los defensores de los medios de comunicación, en cambio, no tienen reparos en afirmar que el sistema escolar favorece el inmovilismo o es retrógrado ni en acusarle de utilizar métodos caducos para transmitir conocimientos superados, provocando de esta manera en los alumnos el aburrimiento, cuando no el rechazo, del aprendizaje.

Ahora bien, con independencia del juicio que se tenga sobre la calidad de las producciones de los medios de comunicación, éstos forman parte de nuestro espacio cultural en el sentido amplio del término. Sus objetivos no son necesariamente educativos, pero su capacidad de seducción es real y hay que tenerla en cuenta. Así pues, al sistema escolar y universitario les conviene utilizarlos para sus propios fines, elaborando programas educativos destinados a ser difundidos por radio o televisión en los establecimientos escolares: por ejemplo, el 90% de las escuelas del Japón ya utilizan la televisión como instrumento de enseñanza. El sistema escolar tiene una responsabilidad específica respecto de los medios de comunicación, y sobre todo la televisión, aunque sólo sea porque ésta ocupa un lugar cada vez más importante en la vida de los alumnos, a juzgar por el tiempo que le

dedican: 1.200 horas al año en Europa Occidental y aproximadamente el doble en los Estados Unidos de América, mientras que los mismos niños pasan solamente 1.000 horas en la escuela. Por lo tanto, es importante que los profesores puedan enseñar a sus alumnos una «lectura crítica» que les permita utilizar por sí solos la televisión como instrumento de aprendizaje, seleccionando y jerarquizando las múltiples informaciones que transmite. No hay que olvidar jamás que la finalidad esencial de la educación es permitir que cada uno cultive sus aptitudes para formular juicios y, a partir de ello, adoptar una conducta.

Por otra parte, como es sabido, los medios de comunicación son un vector eficaz de educación extraescolar y educación de adultos; por ejemplo, las experiencias de universidades abiertas y de educación a distancia demuestran la conveniencia de definir con miras al futuro una estrategia educativa que integre las tecnologías de la información y la comunicación (véase el Capítulo 8).

Hacia sinergias educativas

Uno u otro espacio educativo puede ser prioritario, según los momentos de la vida, pero conviene tener en cuenta su carácter complementario y facilitar la compleja transición de uno a otro, para restablecer una verdadera coherencia educativa que existía con otras formas en muchas sociedades tradicionales.

A estos efectos es necesario buscar, por ejemplo, las sinergias posibles entre el saber teórico y el práctico o entre el «saber ser» y el «saber convivir» y, por consiguiente, el carácter complementario de las modalidades y espacios de educación correspondientes. Por otra parte, el considerable aumento de la oferta de educación fuera del sistema escolar responde a la demanda de diversidad que se manifiesta en todas las sociedades y permite seguir trayectorias educativas variadas. Así pues, se debe establecer una dinámica entre la institución escolar o universitaria y esas diversas «alternativas» educativas; esta dinámica debe basarse en el carácter complementario y la asociación, al tiempo

que en un proceso de cambio y un análisis crítico de las prácticas educativas tradicionales.

De este modo, todos asumen una responsabilidad en la educación, la cual incumbe al conjunto de los ciudadanos, que serán agentes y no simples consumidores pasivos de la enseñanza impartida por las instituciones. Cada cual puede experimentar personalmente la movilidad de las situaciones educativas, e incluso, dentro de la sociedad educativa, ser ora docente, ora discente. La educación, al integrar deliberadamente el aspecto extraescolar con el escolar, corresponde a una producción constante de la sociedad, que asume plenamente su responsabilidad por ella y se recrea a través de ella.

Con independencia de las necesidades inmediatas de la actualización de conocimientos profesionales, el concepto inicial de educación permanente se ha ampliado hoy, no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en rápida transformación. Tras haber perdido gran parte de los numerosos puntos de referencia que antes les ofrecían las tradiciones, deben poner en práctica constantemente sus conocimientos y su raciocinio para orientarse, pensar y actuar. A este proceso deben contribuir todos los momentos de la vida y todos los ámbitos de la actividad humana, a fin de que el desarrollo pleno del individuo coincida con la participación en la vida en sociedad. La educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma.

Pistas y recomendaciones

▶ *El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo* XXI. *Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.*

▶ *Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica.*

▶ *En resumen, la «educación a lo largo de la vida» debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad.*

(tercera parte)

Orientaciones

(capítulo 6)

De la educación básica a la universidad

La noción de una educación que se desenvuelve a lo largo de toda la vida de cada individuo no lleva a la Comisión a pasar por alto la importancia de la educación formal, en beneficio de la educación extraescolar o no formal. Estima, antes bien, que es en los sistemas educativos donde se forjan las capacidades y las aptitudes que permitirán a cada cual seguir aprendiendo. Así pues, la formación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse, están llamadas a fecundarse mutuamente, para lo cual es menester que los sistemas educativos se adapten a esas exigencias nuevas: habrá que replantear y vincular entre sí las distintas secuencias de la educación, ordenarlas de otro modo, disponer transiciones y diversificar las trayectorias escolares. Se evitará así el dilema que ha pesado excesivamente en las políticas de educación: seleccionar multiplicando los fracasos escolares y los riesgos de exclusión, o bien nivelar uniformando los estudios, en detrimento del fomento de los talentos individuales.

En la familia, pero asimismo en sentido más amplio, en la fase de la educación básica (que comprende concretamente la enseñanza preescolar y la primaria) es donde se fraguan actitudes hacia el aprendizaje que durarán toda la vida: aquí puede surgir la chispa de la creatividad o, por el contrario, apagarse; el acceso al saber puede llegar a ser o no realidad. Es entonces cuando cada uno de nosotros adquiere el instrumental del desarrollo futuro de su facultad de razonar e imaginar, de su raciocinio y su sentido de las responsabilidades, y aprende a ejercer su curiosidad por el mundo que lo rodea. La Comisión es perfectamente consciente de las disparidades intolerables que subsisten entre los grupos sociales, los países o las diferentes regiones del mundo. Generalizar el acceso a una educación básica de calidad

sigue siendo uno de los grandes problemas de finales del siglo XX, y es el compromiso que la comunidad internacional suscribió en la Conferencia de Jomtien[1]: en todo el mundo –pues es algo que no atañe sólo a los países en desarrollo– es preciso que cada individuo domine los conocimientos que le son indispensables para comprender el mundo en que vive. Hay que renovar ese empeño y proseguir los esfuerzos iniciados.

Ahora bien, la Comisión considera que en el siglo próximo debe figurar en el orden del día de las grandes conferencias internacionales un empeño similar, aunque en favor de la enseñanza secundaria, que hay que concebir como una especie de «eje» en la vida de cada individuo. En ella es donde los jóvenes deben poder determinarse en función de sus aficiones y aptitudes; en ella también pueden adquirir las capacidades que les permitirán realizar plenamente su vida de adultos. Así pues, esa enseñanza deberá adaptarse a los distintos procesos de acceso de los adolescentes a la madurez, que no son iguales según los individuos y los países, y a las necesidades de la vida económica y social. Habrá que diversificar las trayectorias escolares de los alumnos, para ajustarlas a la diversidad de los talentos, y multiplicar las fases sucesivas de orientación, ofreciendo posibilidades de recuperación o reorientación. Por último, la Comisión propugna enérgicamente el fomento de la alternancia, cuyo objeto no ha de ser únicamente acercar la escuela al mundo laboral, sino dotar a los adolescentes de los medios necesarios para afrontar las realidades sociales y profesionales y cobrar así conciencia de sus flaquezas y de sus fuerzas. Para ellos será, indiscutiblemente, un elemento de maduración.

Es menester, por último, que la enseñanza superior siga desempeñando su papel, creando, conservando y transmitiendo el saber en los niveles más elevados. Ahora bien, las instituciones de enseñanza superior cumplen además una función determinante en la perspectiva de una educación replanteada en el espacio y en el tiempo. Deben conjugar la equidad con la excelencia, abriéndose en gran medida a los miembros de todos los grupos sociales y económicos, cualesquiera que hayan sido sus estudios previos. En particular, las universidades deben mostrar

[1] Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990.

el camino, innovando con métodos que permitan llegar a nuevos grupos de estudiantes, reconociendo las capacidades y los conocimientos adquiridos fuera de los sistemas escolares y haciendo prevalecer, gracias a la formación de los profesores y los formadores del profesorado, nuevos enfoques del aprendizaje.

Para tratar de instaurar una sociedad en la que cada individuo pueda aprender y aprenda a lo largo de su vida, debemos replantearnos las relaciones entre los establecimientos de enseñanza y la sociedad y la sucesión de los distintos niveles de la enseñanza. Lo mismo en ésta que en la vida activa, las trayectorias serán forzosamente en el futuro menos lineales y habrá en ellas periodos de estudios entreverados con periodos de trabajo. La sociedad deberá acoger cada vez con más frecuencia esas idas y vueltas gracias a nuevas formas de certificación de estudios, la mayor facilidad para pasar de un tipo o un nivel de enseñanza a otro y a separaciones menos estrictas entre la educación y el trabajo.

Un pasaporte para toda la vida: la educación básica

El balance de los esfuerzos realizados en el siglo XX para aumentar las posibilidades de instrucción es muy desigual. Desde 1960, el número de alumnos inscritos en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria del mundo ha pasado de una cifra estimada en 250 millones a más de mil millones en la actualidad. Casi se ha triplicado durante ese periodo el número de adultos que saben leer y escribir, pasando de unos mil millones en 1960 a más de 2.700 millones hoy. A pesar de ello, sigue habiendo en el mundo 885 millones de analfabetos, en una proporción aproximada de dos de cada cinco mujeres y uno de cada cinco hombres. El acceso a la educación básica, por no mencionar la esperanza de poder concluir el primer ciclo escolar, está lejos de haberse generalizado: 130 millones de niños no siguen estudios primarios y 100 millones inscritos en la escuela no concluyen los cuatro años de estudios que se consideran el míni-

[2]Véase, además de la Declaración y Programa de Acción aprobados por la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, el 15 de septiembre de 1995, en Beijing (China), *Women's Education in Developing Countries*, obra publicada bajo la dirección de Elizabeth M. King y M. Anne Hill, Washington, Banco Mundial, 1993.

mo necesario para que no olviden lo que han aprendido, por ejemplo, a leer y escribir. Aunque la diferencia entre los sexos disminuye, sigue siendo escandalosamente elevada, pese a las pruebas irrefutables de las ventajas que la instrucción de las niñas y mujeres reporta a toda la sociedad[2]. Llegar a quienes permanecen al margen de la educación exige no sólo mejorar los sistemas educativos existentes, sino también concebir y poner a punto modelos y sistemas nuevos destinados específicamente a tal o cual grupo, dentro de un esfuerzo concertado para impartir a cada niño y a cada adulto una educación básica pertinente y de calidad.

Se puede definir la educación básica de los niños como una educación inicial (escolar o extraescolar), que abarca en principio de la edad de tres años, aproximadamente, a la de 12 años, por lo menos. La educación básica es un indispensable «pasaporte para toda la vida» que permitirá a quienes lo tienen escoger lo que harán, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo. La educación básica es fundamental para acometer con éxito la erradicación de las desigualdades entre los sexos[3], en el interior de los países y entre éstos. Es la primera etapa que hay que franquear para atenuar las enormes disparidades que aquejan a numerosos grupos humanos: las mujeres, las poblaciones rurales, los pobres de las ciudades, las minorías étnicas marginadas y los millones de niños no escolarizados que trabajan.

La educación es a la vez universal y específica. Es preciso que aporte factores unifi-

El trabajo infantil en el mundo actual

Según estimaciones oficiales, hay en la actualidad 78,5 millones de niños de 5 a 14 años de edad que trabajan. Estas estimaciones de la OIT se basan en las respuestas a un cuestionario al que el 40 % de los países no respondieron. Así pues, las cifras reales son indudablemente mucho más altas. Además, es de suponer que muchos niños de los 128 millones que hay en el mundo en edad de asistir a la escuela primaria no están escolarizados y que el 50 % de los niños en edad de cursar estudios de enseñanza secundaria que no siguen ninguna formación realizan en realidad una actividad económica de un tipo u otro.

Hay además en el mundo distintas formas de esclavitud infantil, ya se trate de la existencia de un vínculo entre el contrato laboral de un adulto y la posibilidad de disponer de un menor, o bien del in-

tercambio de un niño por una suma de dinero. La OIT calcula que hay decenas de millones de niños esclavos que trabajan en la agricultura, el servicio doméstico, las industrias de fabricación de alfombras y textiles, las canteras y la fabricación de ladrillos y en la «industria» del sexo.

En cifras absolutas, es en Asia, la región más poblada del mundo, donde hay el mayor número de niños trabajadores (se calcula que en ese continente se encuentra más del 50 %), pero en cifras relativas va en cabeza África, donde un niño de cada tres, por término medio, ejerce una actividad económica. En los países industrializados, aunque el trabajo infantil está claramente menos generalizado que en los países del Tercer Mundo, se ha observado un resurgimiento de este fenómeno.

El riesgo más extendido que el número excesivo de horas de trabajo hace correr a los niños es que no pueden beneficiarse de una educación. El agotamiento es causa primordial de accidentes y puede obstaculizar el desarrollo intelectual. En este sentido se encuentran especialmente amenazadas las niñas, que, casi por doquier, trabajan aún más horas que los niños y a menudo deben efectuar tareas económicas y faenas domésticas.

Los niños que trabajan están expuestos a peligros gravísimos de enfermedades o discapacidades permanentes, como heridas, infecciones o deformaciones del esqueleto, a causa de los ambientes laborales peligrosos y prácticamente ajenos a toda reglamentación. Los problemas psicológicos son frecuentes en los niños empleados como criados, que deben efectuar largas jornadas de trabajo y no tienen contacto con su familia ni sus amigos.

Fuente: OIT, Consejo de Administración, Comisión de Empleo y Política Social, *Le travail des enfants*, Ginebra, 1995.

cadores comunes a toda la humanidad, abordando al mismo tiempo las cuestiones concretas que se plantean en mundos muy distintos. Para escapar a la segregación educativa que divide hoy el mundo, en el que hay una educación, conocimientos y capacidades de alto nivel a disposición de la mayoría de los ciudadanos de los países industrializados y de un número reducidísimo de los países que no lo son, hay que procurar colmar el «déficit de conocimientos» tan radicalmente vinculado al subdesarrollo. Si definen las capacidades cognoscitivas y afectivas que es preciso fomentar y el acervo de conocimientos esenciales que la educación básica debe transmitir, los especialistas en educación podrán lograr que todos los niños, tanto en los países en desarrollo como en los países industrializados, adquieran un mínimo de capacidades en los principales ámbitos de las aptitudes cognoscitivas. Ésta es la concepción que suscribió la Conferencia de Jomtien:

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofre-

cidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (Artículo 1-1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990.)

Las necesidades básicas de aprendizaje que se mencionan en esta Declaración son las de «cada persona –niño, joven o adulto–». Cualquier tendencia a considerar la educación básica como una especie de bagaje educativo mínimo reservado a las poblaciones desfavorecidas sería realmente un error. La definición amplia de aquello en lo que debe consistir la educación básica no se aplica sólo a todas las sociedades, sino que además debe llevarnos a revisar las prácticas y las políticas educativas en vigor en la fase inicial de la enseñanza en todos los países. Lo que la comunidad mundial suscribió en Jomtien fue la oferta universal de una educación generalizada digna, una educación que proporcione una base sólida para los futuros aprendizajes y, además, las competencias esenciales que permiten participar activamente en la vida de la sociedad. El que gran parte de la educación –tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo– no alcance ese nivel debe incitarnos, no a contentarnos con menos, sino, más bien a esforzarnos por lograr aún más.

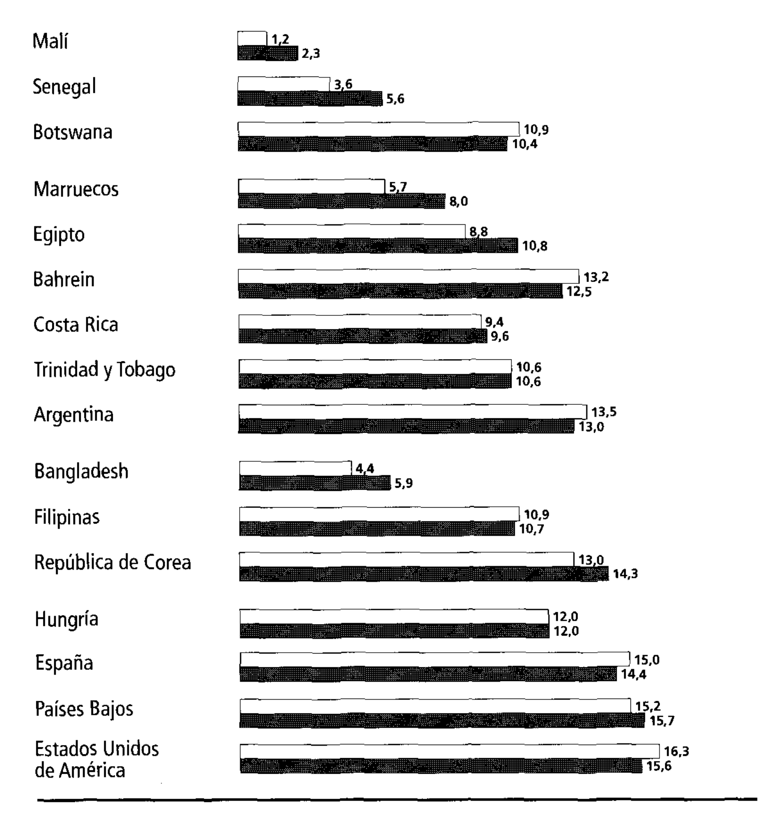
Fijarse como metas el derecho a la educación y la igualdad de acceso para todos requiere la intervención de distintas categorías de actores en varios niveles. Los poderes públicos no sólo tienen que hacer lo necesario para que se imparta una educación básica, sino que, además, deben esforzarse por eliminar los obstáculos que se oponen a la asistencia a la escuela, en particular en el caso de las niñas, estudiando la conveniencia de aplicar algunas de las siguientes medidas:

[3]«La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, la nutrición y la educación en la familia, así como para habilitar a la mujer para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Ha quedado demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres, que tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto, es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible.» (Párrafo 69 del Programa de Acción de Beijing, 1995.)

– Elaborar cuidadosamente el mapa escolar, de manera que, en la medida de lo posible, los alumnos, en particular las niñas, no tengan que recorrer distancias excesivas.
– Crear escuelas reservadas a las niñas o instalaciones especiales para niñas en aquellas culturas en las que los padres no envían a sus hijas a la escuela para impedir que se relacionen con muchachos.
– Contratar a más maestras cuando el profesorado esté constituido mayoritariamente por hombres.
– Organizar programas de almuerzos escolares.
– Adaptar los horarios escolares teniendo en cuenta las tareas que los niños realizan en el hogar.
– Sostener programas no formales en los que participen los padres y organizaciones locales.
– Mejorar las infraestructuras básicas, en particular el acceso a agua no contaminada, para evitar a las niñas determinadas faenas domésticas y proporcionarles tiempo libre para instruirse.

Por otra parte, en todos los países, incluso en aquellos en los que todos los niños están matriculados en la escuela primaria, conviene hacer más hincapié en la calidad de la enseñanza. La educación básica es a la vez una preparación para la vida y el mejor momento para aprender a aprender. Cuando los docentes y el personal de apoyo escasean, la educación básica es la clave del autoaprendizaje. En los países en los que los alumnos pueden escoger entre distintos cursos, consolida las bases del saber y es al mismo tiempo el primer estadio de la orientación.

Después de la posibilidad de contar con manuales escolares, uno de los factores más importantes del aprendizaje en todos los niveles y, por consiguiente, en el de la educación básica, es el tiempo pasado en un entorno en el que se aprende. Toda interrupción o cualquier incidente que reduzcan el tiempo disponible para aprender comprometen la calidad de los resultados: los responsables de las políticas educativas deben preocuparse más por conseguir que el curso escolar oficialmente previsto sea verdaderamente, en la mayoría de los casos, el curso escolar efecti-



En este cuadro, la esperanza de vida escolar corresponde al número de cursos de enseñanza escolar que un niño de cinco años escolarizado en 1992 puede esperar realizar. Los países mencionados lo son a título de ejemplo y corresponden a distintas regiones, sin que su elección se deba a ningún motivo concreto. Si se desean detalles complementarios, véanse el Cuadro 2.2 y el Apéndice 1 del *Informe Mundial sobre la Educación, 1995*, de la UNESCO.

vo. Como en la enseñanza se concede a menudo gran importancia a los resultados obtenidos en los exámenes, corresponde a las autoridades velar por que éstos controlen adecuadamente los conocimientos y aptitudes que desean que los alumnos adquieran. Además, es necesario revisar minuciosamente el contenido de los programas de estudio y de los métodos pedagógicos para ampliar el campo de la educación y que ésta no se centre exclusivamente en los conocimientos teóricos y prácticos, sino que además englobe la aptitud para vivir en común y la realización individual.

La educación de la primera infancia

La Comisión desea subrayar la importancia de la educación de la primera infancia. Además del inicio de socialización que los centros y programas destinados a la primera infancia permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica.

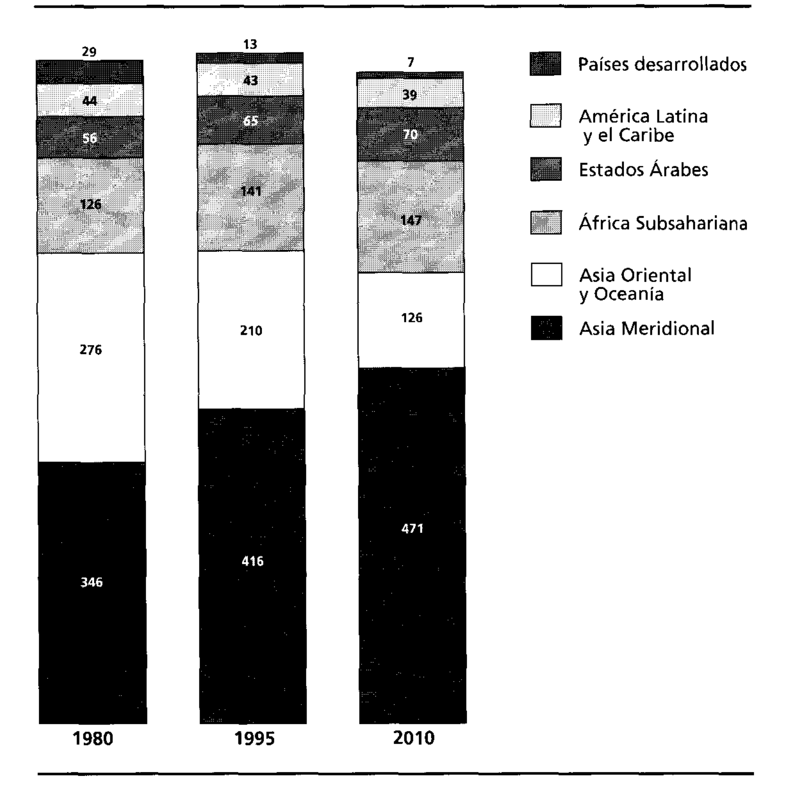
Por desgracia, la educación de la primera infancia está todavía muy poco desarrollada en la mayoría de los países y, aunque casi todos los niños cursan la enseñanza preescolar en los países muy industrializados, también en ellos queda mucho por hacer. La asunción por un servicio comunitario polivalente de las necesidades a que da lugar el desarrollo del niño permite instaurar programas de muy bajo costo. La educación de la primera infancia se puede integrar así en programas de educación comunitaria destinados a los padres, en particular en los países en desarrollo, en los que sólo los privilegiados tienen acceso a los establecimientos de enseñanza escolar, excesivamente onerosos. Es de esperar que se inicien o mantengan esfuerzos con el fin de multiplicar en todo el mundo las posibilidades de aprendizaje a disposición de la primera infancia, dentro de un movimiento encaminado a convertir en realidad la educación básica universal.

Los niños con necesidades específicas

La familia es la primera escuela del niño, pero cuando falta un entorno familiar o éste es deficiente, corresponde a la escuela

mantener vivas, e incluso establecer, las capacidades virtuales de aprendizaje. Hay que prestar especial atención a todos los aspectos de la educación de los niños procedentes de medios desfavorecidos; los niños de la calle, los huérfanos, las víctimas de guerras u otras catástrofes deben ser objeto de esfuerzos concertados por parte de los educadores. Cuando hay niños con necesidades específicas que no pueden ser diagnosticadas o atendidas dentro de la familia, corresponde a la escuela prestar la ayuda y la orientación especializadas que les permitan desarrollar sus talentos pese a sus dificultades de aprendizaje o sus discapacidades físicas.

Estimación de la población de adultos analfabetos (en millones) por regiones, 1980-2010



Cifras recogidas por la División de Estadística de la UNESCO. Los nombres de las regiones corresponden a la nomenclatura de la UNESCO. Los países de la ex Unión Soviética figuran en la categoría de países desarrollados, salvo los situados en Asia, que figuran asimismo en las categorías correspondientes a esta región.

La educación básica y la alfabetización de adultos

Los programas de educación básica y de alfabetización resultan en general más atractivos para los adultos si están asociados a la adquisición de capacidades que puedan aplicar a la agricultura, la artesanía u otras actividades económicas. La educación de adultos es asimismo una ocasión excelente de abordar cuestiones relacionadas con el medio ambiente y la salud, la educación en materia de población y la educación para la comprensión de valores y culturas diferentes. El empleo de los medios de comunicación de masas con fines educativos puede contribuir a dar a conocer al adulto un mundo que rebasa el marco de su limitada experiencia individual, en particular la ciencia y la tecnología, omnipresentes en el mundo moderno, pero a las que los ciudadanos de los países en desarrollo sólo tienen aún un acceso limitado.

Participación y responsabilidad de la colectividad

El éxito de la escolarización depende en una enorme medida del valor que la colectividad conceda a la educación. Si ésta es muy apreciada y activamente buscada, la comunidad comparte y respalda la misión y los objetivos de la escuela. De ahí que haya que alentar y sostener el movimiento que tiende a reforzar el papel que desempeñan las comunidades de base. Es menester además que la colectividad perciba la educación como pertinente en las situaciones de la vida real y que responde a sus necesidades y aspiraciones. Hay que tener en cuenta las peculiaridades de la vida en el medio rural, así como en el medio urbano, al decidir en qué lengua se impartirá la enseñanza, y analizar con detenimiento las adaptaciones que habrá que hacer en el programa de estudios, el contenido, la formación del profesorado y los materiales. Si los padres se resisten a mandar a sus hijos a la escuela, es conveniente asociar a la comunidad local a la evaluación de las necesidades, estableciendo un diálogo con las autoridades y demás grupos interesados de la sociedad y prosiguiendo ese diálogo en distintos contextos (medios de comunicación social, debates comunitarios, educación y formación de los padres, formación permanente del profesorado). De este modo, la comunidad

puede cobrar conciencia de las condiciones necesarias para su propio bienestar y su desarrollo. La concesión por el Estado de subvenciones a las comunidades locales que se esfuerzan por ayudarse a sí mismas, mejorar y organizarse, ha demostrado ser más eficaz que las acciones encaminadas a imponer el progreso autoritariamente.

Es necesario alentar las iniciativas de los dirigentes locales y mejorar sus capacidades de gestión y sus competencias técnicas, sobre todo en materia de control financiero. El papel de los grupos femeninos, en particular aquellos en los que participan las madres de familia, puede ser determinante para garantizar el éxito y la continuidad de los programas de educación básica.

Una de las formas de participación de la comunidad es la utilización o la creación de centros comunitarios en los que se puede organizar una amplia gama de acciones diversificadas: educación de los padres; educación para el desarrollo social –por ejemplo, a propósito de la atención primaria de salud o de la planificación familiar–, educación para mejorar las capacidades económicas mediante contribuciones tanto técnicas como financieras, etc. Se pueden citar al respecto algunas experiencias que han obtenido apoyo de las organizaciones de las Naciones Unidas o de organizaciones no gubernamentales, que conjugan con éxito la alfabetización y la instrucción para conseguir créditos con programas destinados expresamente a las mujeres[4]. Los programas de estos centros comunitarios pueden responder a necesidades muy distintas, por ejemplo, programas alimentarios, programas para la tercera edad o para la juventud, manifestaciones sociales y culturales, programas de actividades generadoras de ingresos, etc. En último análisis, el aumento de la participación de la comunidad debería concretarse en una mayor demanda de servicios y en un mejor entendimiento de lo que esos servicios pueden ofrecer.

También se puede considerar como una forma de participación encomendar a miembros de la comunidad funciones de auxiliares o paraprofesionales dentro del sistema escolar. Esta asociación de un profesor procedente de la comunidad con otro nombrado por el Estado ha dado resultados excelentes en la re-

[4]Para una exposición de una experiencia innovadora de créditos a pobres, véase, por ejemplo, Rahnuma Shehabuddin, *The Impact of Grameen Bank in Bangladesh*, Bangladesh, Grameen Bank, 1992. Uno de los hechos notables de la Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 fue el vínculo que en ella se estableció entre actividad bancaria y alfabetización, en virtud de un acuerdo firmado por Mohammed Yunis, fundador del Grameen Bank, y Federico Mayor, Director General de la UNESCO.

ciente reforma de la educación en Guinea. La propia comunidad ha acogido muy bien programas de formación destinados a elevar el nivel teórico y pedagógico del personal proporcionado por la comunidad local, que ha prestado gran apoyo en los programas educativos para los refugiados de Mozambique en Zimbabwe. Esos maestros que proceden de la comunidad han pasado con éxito todos los exámenes para obtener el diploma de aptitud para la enseñanza, tras diez años de ejercicio alternados con periodos de estudio en jornada completa.

Por numerosas que sean las ventajas, la participación de las comunidades y las facultades otorgadas a éstas presentan también inconvenientes. Es muy difícil generalizar las experiencias. Si se descentraliza la adopción de decisiones, puede suceder que el poder se concentre en manos de dirigentes locales que no representen a toda la comunidad. Puede ser más difícil mantener el nivel e imponer un control de la calidad. En cambio, cuando las condiciones son favorables y el Estado proporciona el apoyo requerido, los métodos de participación pueden dar resultados positivos[5].

Así pues, la participación de la comunidad en la educación, en particular en el nivel de la educación básica, debe conjugarse con una responsabilidad y una intervención vigorosa del Estado, al cual corresponde desempeñar un papel importante para que todas las comunidades tengan las mismas oportunidades de que sus niños reciban una buena educación y los adultos tengan acceso a posibilidades de aprender para mejorar a la vez su actividad profesional y su calidad de vida.

La enseñanza secundaria, eje de toda una vida

La enseñanza secundaria parece cristalizar buena parte de las esperanzas y críticas que suscitan los sistemas formales. Por una parte, las familias y los alumnos la consideran a menudo como la vía principal de ascenso social y económico. Por otra, se la acusa de no ser igualitaria y de estar insuficientemente abierta al mun-

[5]Véase Sheldon Shaeffer, *Collaborating for educational change: the role of teachers, parents and the community in school improvement,* Programa de investigaciones y estudios del IIPE, «Accroissement et amélioration de la qualité de l'éducation de base», París IIPE, 1992.

do exterior y, en términos generales, de no conseguir preparar a los adolescentes para la enseñanza superior, ni tampoco para el ingreso en el mundo laboral. Además, se sostiene que las asignaturas que en ella se enseñan no son pertinentes y que no se da suficiente importancia a la adquisición de actitudes y valores. Es hoy día creencia ampliamente difundida que, para que haya desarrollo[6], es necesario que un porcentaje elevado de la población siga estudios secundarios. Sería, pues, útil precisar lo que la enseñanza secundaria debe hacer para preparar a los jóvenes para la vida adulta.

Desde el momento en que se contempla la educación como un proceso que debe proseguir a lo largo de toda la vida, se impone reconsiderar tanto los contenidos como la organización de la enseñanza secundaria. Bajo la presión del mercado de trabajo, la duración de la escolaridad tiende a alargarse. Si se examina el aumento de los índices de escolarización en todo el mundo, la enseñanza secundaria es, de todos los sectores de la enseñanza escolar, la que tiene una expansión más rápida.

Ahora bien, el incremento del número de alumnos va acompañado en numerosos países de un aumento del fracaso escolar, como atestiguan los elevados índices de repetición de curso y abandono de los estudios. Así, el 30 % de los alumnos repiten curso cada año en América Latina, con el consiguiente derroche de recursos humanos y financieros preciosos. La Comisión considera que, dondequiera que los índices de repetición y abandono escolares sean elevados, hay que emplear con energía los medios necesarios para analizar sus causas y darles solución. Las medidas que habrán de adoptarse pueden consistir, entre *otras*, en reformas de la formación del profesorado, asistencia financiera, experiencias innovadoras de trabajo en grupo, la introducción de una enseñanza en equipo o el recurso a tecnologías que permitan emplear materiales didácticos modernos.

Al mismo tiempo, el principio de la educación permanente debe ofrecer mayores posibilidades de realización personal y formación después de la educación básica, permitiendo a los adultos volver al sistema escolar. Es evidente que no podemos interrogarnos con validez sobre la enseñanza secundaria sin analizar

[6] Luis Crouch, Emiliana Vegas y Ronald Johnson, *Policy Dialogue and Reform in the Education Sector: Necessary Steps and Conditions,* Research Triangle Institute, USAID, 1993.

igualmente las posibilidades de educación que se podrán brindar a los adultos. La idea de un «crédito de tiempo para educación» utilizable a lo largo de toda la vida podría facilitar la formulación de una política centrada en las modalidades prácticas de reaprendizaje de las personas que hayan interrumpido de jóvenes sus estudios; entre las cuestiones por examinar, citemos las de las licencias de estudios, el reconocimiento de las competencias, la certificación de las experiencias de aprendizaje no formales y las pasarelas entre distintas ramas de la educación.

Así pues, en el contexto de la educación permanente es posible vincular la enseñanza secundaria a los tres principios generales de la diversidad de formaciones, la alternancia entre el estudio y una actividad profesional o social y la búsqueda de mejoras cualitativas.

La diversidad en la enseñanza secundaria

Así como la educación básica, sea cual fuere su duración, debe tener por objeto responder a necesidades que el conjunto de la población comparte, la enseñanza secundaria debería ser el periodo en el que se revelasen y cuajasen los talentos más variados. Los elementos del tronco común (lenguas, ciencias y cultura general) deberían ser enriquecidos y actualizados, a fin de que correspondiesen a la mundialización cada vez mayor de los fenómenos, la necesidad de un entendimiento intercultural y la utilización de la ciencia al servicio de un desarrollo humano sostenible. En otras palabras, hay que preocuparse más por la calidad y por la preparación para la vida en un mundo en veloz mutación, sometido a menudo al ascendiente de la tecnología. Dondequiera que se ha reunido, la Comisión se ha esforzado por transmitir la esperanza de que la enseñanza formal, en particular la secundaria, desempeñe un papel más importante en la formación en los alumnos de las cualidades de carácter que más tarde necesitarán para anticiparse a los cambios y adaptarse a ellos. Es preciso que los alumnos puedan adquirir en la escuela el instrumental que les permita, por un lado, dominar las tecnologías nuevas y, por otro, hacer frente a los conflictos y a la violencia. Hay que cultivar en ellos la creatividad y la empatía que les serán necesa-

rias para, en la sociedad de mañana, ser ciudadanos a la vez actores y creadores.

Hoy día, las enseñanzas teóricas que se imparten en el ciclo secundario sirven sobre todo, las más de las veces, para preparar a los jóvenes para los estudios superiores, dejando a un lado, mal equipados para el trabajo y para la vida, a quienes fracasan, abandonan o no hallan un lugar apropiado en la enseñanza superior. Uno de los objetivos de toda reforma debería ser diversificar la estructura de las enseñanzas y preocuparse más, no sólo por los contenidos, sino por la preparación para la vida activa. La entrega y la capacidad del cuerpo docente determinan, en igual medida que el contenido de los programas de estudios, la calidad y la pertinencia de la educación, por lo que la reforma de los programas sería estéril sin la participación y el apoyo pleno y sin reservas de los docentes.

La enseñanza y la formación técnicas y profesionales que preparan a los técnicos y artesanos de nivel medio son particularmente importantes para los países en desarrollo. La insuficiencia de recursos y el costo relativamente elevado de una formación técnica de calidad hacen, empero, muy difícil desarrollar ese sector en los países en que sería más necesario. La formación profesional debe conciliar dos objetivos divergentes: la preparación para los empleos existentes en la actualidad y una capacidad de adaptación a empleos que ni siquiera son imaginables ahora. Se pueden encontrar modalidades pragmáticas de instauración de un sistema de enseñanza y formación técnicas y profesionales en determinados países en desarrollo: varios países y territorios de Asia Sudoriental, como Singapur, Tailandia y Hong Kong, han sabido dar muestras de imaginación e idear soluciones válidas. Algunas de las formaciones implantadas son relativamente poco costosas y se adaptan bien a la aplicación de tecnologías de nivel medio, propicias para mejorar la productividad económica. Por ejemplo, los elementos de una modernización de las técnicas agrícolas no acarrean grandes gastos y pueden introducirse en la educación básica lo mismo que en la secundaria. Para ser pertinente, la enseñanza profesional orientada al sector industrial debe desarrollarse en relación estrecha con el empleo.

Lleva mucho tiempo implantar programas educativos, sobre todo si se tiene en cuenta la formación de los docentes, y pueden transcurrir diez años antes de que el nuevo programa tenga repercusiones en el mercado laboral. Sería conveniente acaso prestar más atención al reforzamiento de los arreglos no formales existentes y a la formación en el lugar de trabajo, desarrollando acuerdos de asociación con empleadores en todos los sectores y recurriendo en mayor medida a las nuevas técnicas pedagógicas. Como en los demás tipos de educación, los políticos deberían tratar de reducir las disparidades entre los sexos y fomentar la participación de las muchachas en todas las formaciones técnicas.

También habría que diversificar la duración de las enseñanzas, con miras a una educación que dure toda la vida. En muchos casos, una alternancia de periodos de escolaridad y de vida profesional se ajustaría más a la manera en que los jóvenes aprenden. Ahora bien, corresponde a las autoridades cuidar de que les queden abiertas las puertas para proseguir sus estudios y de que la enseñanza técnica y profesional que hayan seguido y sus periodos de aprendizaje sean reconocidos oficialmente. La organización de formaciones profesionales en alternancia de duración más o menos larga, que combinan el trabajo con estudios secundarios, sólo tiene interés permanente si da a los interesados la posibilidad de reanudar una formación general tras haber dedicado varios meses o varios años a una actividad profesional. Sería, pues, necesario que las autoridades prestaran apoyo financiero para incitar a los empleadores a impartir una formación al conjunto de sus empleados, particularmente a los jóvenes, y además a conceder licencias de estudios a los asalariados que deseen seguir estudios postescolares. En términos más generales, los principios rectores de una educación a lo largo de la vida deben conducir a la creación de nuevos recorridos educativos (que conlleven, entre otras cosas, la concesión de un crédito de tiempo y dinero) que permitan alternar periodos de actividad profesional con periodos de estudios.

En las sociedades multiétnicas, se procura ahora fomentar la enseñanza en la lengua materna y las políticas tienden cada vez

más a que se imparta por lo menos la educación básica, siempre que es posible, en la primera lengua del niño. Ahora bien, no se ha prestado suficiente atención a la enseñanza generalizada de una segunda y una tercera lengua. La Comisión estima que se debería insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes aprenda a la vez una lengua nacional y otra de gran difusión. El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea mundial y en el mercado mundial del siglo XXI. No es inalcanzable el objetivo de que todo el mundo sea bilingüe y, por lo demás, la capacidad de hablar varios idiomas ha sido históricamente la norma en numerosas partes del mundo. En muchos casos, el conocimiento de un idioma internacional puede ser indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarán a un país a alcanzar niveles modernos de desarrollo económico. Alentar a los niños y a los jóvenes a que aprendan varios idiomas es dotarles de los medios indispensables para triunfar en el mundo de mañana.

En la aldea mundial del futuro, la imposibilidad de acceder a las tecnologías informáticas más recientes puede repercutir negativamente en todos los niveles de la enseñanza científica y tecnológica, ya se trate de la formación del profesorado o del sistema educativo propiamente dicho, comprendida la enseñanza de tercer ciclo. Por ello, para integrar el aprendizaje de la ciencia y de la técnica en la educación para todos, como propugna la Comisión, será menester salvar la distancia que separa a los países industrializados de los que no lo están en el terreno de la enseñanza científica y tecnológica. En concreto, habrá que hallar medios innovadores para introducir las tecnologías informáticas e industriales con fines educativos, e igualmente, y acaso sobre todo, para garantizar la calidad de la formación pedagógica y conseguir que los docentes de todo el mundo comuniquen entre sí. Un primer paso, que hasta los países con escasos recursos pueden dar, sería dotar a escuelas «centrales» del equipo y el personal necesarios para acumular capacidad informática y de comunicación, a fin de que puedan atender a su vez a escuelas «satélites». La creación de museos científicos, el recurso al sector

del empleo y la constitución de unidades móviles de enseñanza, por ejemplo, son otros tantos medios de conseguir que los conocimientos más recientes en materia de ciencia y tecnología lleguen a un mayor número de educandos. En los países donde no hay una enseñanza científica de calidad en el nivel secundario, el desarrollo de la capacidad científica nacional se encuentra en situación crítica, y es necesario resolver con urgencia este problema, en el propio país y mediante la cooperación regional.

La orientación profesional

Es normalmente mientras cursan la enseñanza secundaria cuando los jóvenes eligen la vía por la que habrán de ingresar en la vida adulta y el mundo laboral. La orientación profesional, que permite a alumnos distintos escoger entre diferentes ramas, no debería cerrar las puertas a otras opciones ulteriores. Los sistemas educativos deberían ser suficientemente flexibles para tener en cuenta las diferencias individuales, organizando módulos de estudio, estableciendo pasarelas entre las enseñanzas y, como ya se ha indicado, dejando abierta la posibilidad de volver a cursar estudios tras periodos de actividad profesional.

La elección de una rama particular de la enseñanza profesional o general debería basarse en una evaluación seria que permitiera determinar los puntos fuertes y los puntos flacos de los alumnos. Las evaluaciones escolares, que forman parte de esa evaluación general, no deberían dar por resultado una selección por el fracaso o según estereotipos que orientan sistemáticamente a los malos alumnos hacia el trabajo manual o apartan sistemáticamente a las muchachas de la tecnología y las ciencias.

En otras palabras, la orientación supone una evaluación basada en una combinación sutil de criterios educativos y de previsión de la futura personalidad del adolescente. La escuela debe llegar a hacerse una idea fidedigna del potencial de cada uno de sus alumnos y, en la medida de lo posible, sería necesario que hubiera orientadores profesionales disponibles para facilitar la elección del ámbito de estudios (teniendo en cuenta las necesidades del mercado de trabajo), diagnosticar las dificultades de aprendizaje y contribuir a resolver los problemas sociales de al-

gunos alumnos. Así pues, la responsabilidad de la enseñanza secundaria es inmensa, ya que muy a menudo es en el interior de la escuela donde se conforma la vida futura de cada alumno. La enseñanza secundaria debe, por lo tanto, abrirse más al mundo exterior, al tiempo que permitir a cada alumno modificar su trayectoria escolar en función de su evolución cultural y escolar.

Las misiones tradicionales y nuevas de la enseñanza superior

En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores del desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además, a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios.

En todas partes se hace presión sobre los establecimientos de enseñanza superior para que abran más sus puertas. A escala mundial, las matrículas se han más que duplicado en 20 años, pasando de 28 millones de alumnos en 1970 a más de 60 millones en la actualidad. Ahora bien, subsisten desigualdades considerables, tanto por lo que se refiere al acceso como a la calidad de la enseñanza y de la investigación. Concretamente, en África al sur del Sahara, hay un alumno de enseñanza superior por cada mil habitantes, mientras que en América del Norte el porcentaje es de uno por cada cincuenta. Los gastos reales por alumno son diez veces más elevados en los países industrializados que en los países menos adelantados. Ello no obstante, y aunque representa un gasto relativamente modesto, la enseñanza superior

es una carga muy onerosa para algunos de los países más pobres, cuyas dificultades presupuestarias son, desafortunadamente, frecuentes.

La enseñanza superior está en crisis desde hace una decena de años en gran parte del mundo en desarrollo. Las políticas de ajuste estructural y la inestabilidad política han cargado de deudas el presupuesto de los establecimientos. El desempleo de los titulados y el éxodo de competencias han acabado con la confianza que se depositaba en la enseñanza superior. El desmesurado atractivo que ejercen las ciencias sociales ha producido desequilibrios entre las categorías de titulados disponibles en el mercado laboral, provocando la desilusión de los titulados y de los empleadores por la calidad del saber que imparten los establecimientos de enseñanza superior.

Las presiones sociales y los requisitos específicos del mercado de trabajo se han concretado en una extraordinaria diversificación de tipos de establecimientos y de ramas universitarias. La enseñanza superior no se ha sustraído a «la fuerza y el apremio con que se ha afirmado la necesidad de una reforma de la enseñanza en el plano político a fin de responder al imperativo económico»[7]. Las universidades no monopolizan ya la enseñanza superior y, de hecho, los sistemas nacionales de enseñanza superior son en la actualidad tan variados y complejos por lo que se refiere a sus estructuras, programas, alumnado y financiación, que es difícil clasificarlos en categorías claramente diferenciadas[8].

El aumento del alumnado y del número de establecimientos ha provocado un incremento de los gastos de la enseñanza superior, que se ve enfrentada a los temibles problemas que plantea la masificación. Pues bien, todavía no se ha resuelto adecuadamente esta cuestión, lo que debe llevarnos a revisar las misiones de la enseñanza superior.

Son en primer lugar las universidades las que agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza y formación, educación permanente. A esas funciones podemos agregar otra que desde hace algunos años cobra cada vez más importancia: la cooperación internacional.

[7]George Papadopoulos, *Learning for the Twenty-first Century*, estudio realizado para la Comisión.

[8]UNESCO, *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (ED-94/WS/30), París, 1995.

Todas esas funciones pueden contribuir al desarrollo sostenible. En su condición de centros autónomos de investigación y creación del saber, las universidades pueden ayudar a resolver algunos de los problemas de desarrollo que se plantean a la sociedad. Son ellas las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los jefes de empresa del futuro y a buena parte del cuerpo docente. En su función social, las universidades pueden poner su autonomía al servicio del debate sobre los grandes problemas éticos y científicos a que deberá enfrentarse la sociedad y establecer un nexo con el resto del sistema educativo, dando a los adultos la posibilidad de reanudar estudios y actuando como centros de estudio, enriquecimiento y conservación de la cultura. Al tiempo que se ejercen presiones cada vez más fuertes sobre la enseñanza superior para que tenga en cuenta las preocupaciones sociales, la atención se centra asimismo en los demás atributos preciosos e indispensables de las universidades: la libertad académica y la autonomía institucional, que, aunque no ofrezcan una garantía absoluta de excelencia, son condiciones indispensables para ella.

Esa responsabilidad de las universidades en el progreso de toda la sociedad es sobre todo palpable en los países en desarrollo, donde la labor de investigación en los establecimientos de enseñanza superior es la base esencial de los programas de desarrollo, la formulación de políticas y la formación de los recursos humanos de nivel medio y superior. Nunca se insistirá bastante en la importancia del papel que las instituciones de enseñanza superior locales y nacionales pueden desempeñar en el aumento del nivel de desarrollo de su país. A ellas corresponde en gran parte tender puentes entre los países industrializados desarrollados y los países no industrializados en desarrollo. Además, pueden ser los instrumentos de la reforma y de la renovación de la educación.

Un lugar en el que se aprende y una fuente de saber

Habida cuenta de la importancia cada vez mayor del saber científico y tecnológico en la sociedad, en la industria y los intercambios económicos y en la aplicación de la investigación a los

problemas del desarrollo humano, es imprescindible que las instituciones de enseñanza superior mantengan un potencial de investigación de alto nivel en sus ámbitos de competencia. Para obtener fondos destinados a la investigación, compiten hoy en día con toda una serie de actores sociales, algunos de ellos del sector privado. En cambio, esas instituciones están en mejor situación que ninguna otra para desempeñar su misión tradicional y necesaria de hacer progresar el saber, gracias a la libertad intelectual, la libertad de debate y la garantía de una evaluación rigurosa que ofrecen a los investigadores.

Tanto en las ciencias sociales como en las ciencias exactas y naturales, la investigación científica debe sin duda ser independiente y estar exenta de presiones políticas e ideológicas, pero no por ello debe dejar de contribuir al desarrollo a largo plazo de la sociedad. El escollo que hay que evitar, sobre todo en los países que tienen especial necesidad de progresar en el terreno de la tecnología, es que la enseñanza se convierta en un academicismo estéril y se encierre en una torre de marfil. Ahora bien, tampoco hay que sacrificar la calidad de la ciencia a un afán de productividad inmediata, pues lo que está en juego es a la vez universal, como la propia ciencia, y de largo alcance.

En una época en la que el volumen de conocimientos e informaciones crece exponencialmente y se confía en las instituciones de enseñanza superior para atender las necesidades de educación de un público cada día más numeroso y variado, la calidad de la formación impartida a los profesores y la de la enseñanza dispensada en los establecimientos de enseñanza superior tienen cada vez más importancia. Cumplen una función decisiva en la formación de los docentes, en el establecimiento de vínculos con los institutos pedagógicos que no pertenecen a la enseñanza superior y en la preparación de los profesores de formación pedagógica. Deben estar abiertas a profesores procedentes del sector económico y otros sectores de la sociedad, a fin de favorecer los intercambios entre éstos y el mundo de la educación.

De lo anterior se desprende que todos los seres humanos deberían poder contar más o menos directamente con la enseñan-

za superior para acceder al patrimonio de conocimientos común y a los beneficios que reportan las investigaciones más recientes, lo cual supone que la universidad establezca con la sociedad una especie de contrato moral a cambio de los recursos que ésta le proporciona.

La enseñanza superior y la evolución del mercado laboral

Las estructuras del empleo evolucionan a medida que las sociedades progresan y la máquina sustituye al ser humano: disminuye el número de obreros y aumentan las tareas de supervisión, encuadramiento y organización, incrementándose correlativamente la necesidad de desarrollar las capacidades intelectuales entre los trabajadores de todos los niveles.

Aumentan ininterrumpidamente las exigencias de cualificación. En la industria y en la agricultura, la presión de las tecnologías modernas favorece a quienes son capaces de comprenderlas y dominarlas. Cada vez es más frecuente que los empleadores exijan de su personal que sea capaz de resolver problemas nuevos y de tomar iniciativas. En cuanto al sector de los servicios, que ya ocupa un puesto predominante en los países industrializados desde hace mucho, a menudo exige una cultura general y un conocimiento de las posibilidades que ofrece el entorno humano, que son otras tantas exigencias nuevas planteadas a la educación.

Las universidades han tenido que conceder más importancia a las formaciones científicas y tecnológicas para atender la demanda de especialistas al corriente de las tecnologías más recientes y capaces de manejar sistemas cada vez más complejos. Como nada indica que esta tendencia vaya a invertirse, es preciso que las universidades sigan siendo capaces de responder a la demanda, adaptando sin cesar formaciones especializadas a las necesidades de la sociedad.

Ahora bien, no hay que subestimar la dificultad de esta tarea. Con frecuencia, la investigación y la enseñanza entran en competencia. Las divisiones por disciplinas acaso no corresponden a las necesidades del mercado laboral y las instituciones que obtienen mejores resultados son las que han sabido instituir, con

flexibilidad y espíritu de colaboración, enseñanzas que trascienden las fronteras entre las disciplinas. En muchas universidades científicas se plantea la cuestión de saber si conviene orientar a los mejores alumnos hacia la investigación o hacia la industria. El afán de flexibilidad impone conservar en la medida de lo posible el carácter pluridimensional de la enseñanza superior para asegurar a los titulados una preparación adecuada a su ingreso en el mercado laboral.

La universidad, espacio de cultura y de estudio abierto a todos

Además de su tarea consistente en preparar a gran número de jóvenes para la investigación o empleos cualificados, la universidad debe seguir siendo fuente que apague la sed de conocimientos de aquellos que, cada día más numerosos, hallan en su propia curiosidad la manera de dar sentido a su vida. La cultura tal como la entendemos en este documento comprende todos los campos de la mente y de la imaginación, desde las ciencias más matemáticas a la poesía.

Al respecto, las universidades ofrecen determinadas peculiaridades que les confieren un carácter excepcional: son el conservatorio vivo del patrimonio de la humanidad, patrimonio que se renueva incesantemente por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores. Por lo general, las universidades son multidisciplinarias, gracias a lo cual cada individuo puede superar los límites de su entorno cultural original. Asimismo en general, tienen más contactos con el mundo internacional que las demás estructuras educativas.

Cada universidad debería volverse «abierta» y dar la posibilidad de aprender a distancia, en el espacio y en distintos momentos de la vida. La experiencia de la enseñanza a distancia ha demostrado que, en la enseñanza superior, una dosificación juiciosa de medios de comunicación, cursos por correspondencia, tecnologías de comunicación informatizadas y contactos personales puede ensanchar las posibilidades ofrecidas, por un costo relativamente reducido. Esas posibilidades deben comprender a la vez la formación profesional y enseñanzas que enri-

quezcan mental y espiritualmente a los alumnos. Además, conforme a la idea de que cada cual debe aprender y enseñar al mismo tiempo, habría que recurrir más a especialistas que no fuesen profesores de enseñanza superior: el trabajo en equipo, la cooperación con la colectividad inmediata, la labor de los alumnos al servicio de la comunidad figuran entre los factores que pueden enriquecer la función cultural de las instituciones de enseñanza superior y que hay que fomentar.

Al considerar a la universidad como una sede de cultura y estudio abierta a todos, la Comisión no pretende únicamente concretar el eje de su orientación: la educación a lo largo de la vida. Busca, además, que se reconozca la misión de la universidad, y aun sus responsabilidades, en su participación en los debates generales acerca de la concepción y el futuro de la sociedad.

La enseñanza superior y la cooperación internacional

Las instituciones de enseñanza superior están admirablemente situadas para sacar partido de la mundialización a fin de colmar el «déficit de saber» y enriquecer el diálogo entre los pueblos y entre las culturas. La cooperación entre científicos de una misma disciplina transciende las fronteras nacionales y es un instrumento poderoso para internacionalizar la investigación, la tecnología, las concepciones, las actitudes y las actividades. Ahora bien, la concentración de la investigación y de los medios de investigación en los países de la OCDE es un obstáculo para el desarrollo duradero de los países menos adelantados económicamente.

Las redes establecidas entre los países más ricos, miembros de la Unión Europea y de la OCDE, han resultado sumamente ventajosas en el plano científico y cultural, pero, por útiles y potentes que sean, pueden exacerbar las diferencias entre los países que participan en ellas y los que quedan al margen si al mismo tiempo no se refuerza la cooperación entre el Norte y el Sur y la cooperación dentro del Sur mismo. En cualquier caso, a medio plazo, el éxodo de personal muy cualificado que busca poder investigar en los grandes centros seguirá empobreciendo más aún a las regiones del mundo más pobres. Es, con todo, reconfortante ver que en cuanto se presenta una posibilidad, por modesta

que sea, algunos titulados e investigadores vuelven a su país de origen. Una de las tareas urgentes de la comunidad universitaria en las regiones más ricas es concebir y allegar medios que permitan acelerar la cooperación y contribuir a reforzar las capacidades de investigación de los países menos adelantados.

Los hermanamientos entre instituciones de investigación de países industrializados y sus homólogas de países en desarrollo serán beneficiosos para ambas partes, pues es menester una mejor comprensión de los problemas del desarrollo para resolver los de la aldea mundial. La cooperación dentro del propio Sur está asimismo preñada de posibilidades y, por ejemplo, trabajos llevados a cabo en Asia o en América Latina son sumamente pertinentes para África y a la inversa.

También el sector económico tiene necesidad de establecer asociaciones de investigación con universidades, lo mismo en el mundo desarrollado que en el mundo en desarrollo, para estudiar los problemas del desarrollo en las distintas regiones. Los donantes internacionales pueden dar un impulso nuevo a todas esas actividades de colaboración.

La libre circulación de las personas y la difusión de los conocimientos científicos son principios importantes que la Comisión suscribe. Teniendo debidamente en cuenta el respeto que se debe a la propiedad intelectual, las universidades y las autoridades de los países «ricos en saber» deberían esforzarse por todos los medios en aumentar el potencial de las regiones más pobres del mundo y su acceso a la información. Entre esos medios, podemos mencionar: intercambiar alumnos y profesores; ayudar a implantar sistemas de comunicación, entre otros sistemas telemáticos; compartir los resultados de las investigaciones; formar redes interuniversitarias y crear centros regionales de excelencia.

Un imperativo: combatir el fracaso escolar

A lo largo de las reflexiones de nuestra Comisión ha quedado de manifiesto nuestra obsesión por el fracaso escolar y su proli-

La experiencia de las *accelerated schools* de los Estados Unidos de América

Efectuada con éxito en los Estados Unidos, la experiencia de las accelerated schools *o «escuelas intensivas» es una de las respuestas más adecuadas de los estadounidenses ante la crisis de su sistema educativo y el fracaso de más de una tercera parte de los alumnos de enseñanza primaria y secundaria.*

Esos alumnos que han fracasado, denominados «alumnos de riesgo», tienen por lo general dos años de atraso en su escolaridad; más de la mitad dejan la escuela sin ningún diploma; en su mayoría, proceden de medios desfavorecidos, son pobres, pertenecen a minorías étnicas que no hablan inglés; muchos viven además en familias monoparentales.

El principio de las escuelas intensivas se funda en la convicción de que se puede conseguir que todos los alumnos de una misma cohorte alcancen un mismo nivel de resultados al final de su escolarización, para lo cual hay que hacer trabajar a los alumnos que han fracasado a un ritmo acelerado respecto de los pertenecientes a medios privilegiados. Se trata de ofrecer escuelas de excelencia a los alumnos que tienen problemas.

La concepción de estas escuelas se basa en la idea de que la enseñanza que se utiliza para los alumnos «dotados» puede aplicarse igualmente a todos los niños. Supone que no se considera que los alumnos con problemas son lentos e incapaces de aprender en plazos normales, y fijarles, antes bien, objetivos ambiciosos que deben alcanzar en periodos determinados imperativamente.

Cada alumno, cada padre, cada profesor debe estar convencido de que el fracaso no es inevitable. Todos ellos deben formar, con el personal del esta-

feración, que afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él. Sus formas son múltiples: acumulación de repeticiones de curso, abandonos de los estudios, relegación a especialidades que no ofrecen verdaderas perspectivas y, a fin de cuentas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias ni cualificaciones reconocidas. El fracaso escolar es en cualquier caso una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos.

El primer objetivo de los sistemas educativos debe ser disminuir la vulnerabilidad social de los niños procedentes de medios marginados y desfavorecidos, a fin de romper el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión. Las medidas que habrá que tomar requieren ante todo detectar en los alumnos jóvenes las desventajas que padecen, vinculadas a menudo a su situación familiar, y adoptar luego políticas de discriminación positiva ha-

cia los que tienen más dificultades. Asimismo, habrá que allegar medios suplementarios e instaurar métodos pedagógicos especiales, como ya se hace en numerosos países, en favor de determinados públicos y establecimientos situados en zonas urbanas o arrabales desfavorecidos. Ahora bien, habrá que evitar crear guetos educativos y, por consiguiente, cualquier forma de segregación respecto de los alumnos que sigan una escolaridad tradicional. Es perfectamente concebible organizar sistemas de apoyo dentro de todos los establecimientos, por ejemplo, trayectorias escolares más flexibles para los alumnos menos adaptados al sistema escolar, pero que a menudo están dotados para otros tipos de actividades. Todo ello supone, entre otras cosas, ritmos de enseñanza específicos y cursos con un número reducido de alumnos. Las posibilidades de alternar la escuela con la empresa permiten, por otra parte, una mejor inserción en el mundo laboral. Todas esas medidas deberían, ya que no suprimir, por lo menos limitar significativamente los abandonos de los estudios y la conclusión de éstos sin cualificaciones ni competencias reconocidas.

Igualmente, habrá que contemplar medidas de reinserción y recuperación para que los jóvenes que llegan al mercado laboral sin cualificaciones adquieran las competencias necesarias para su vida profesional. Luego, habrá que elaborar y aplicar sistemáticamente dispositivos que ofrezcan nuevas posibilidades a poblaciones jóvenes o adultas marginadas, mediante el acceso a nuevos ciclos de formación. Se puede decir, generalizando, que el desarrollo de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida es un instrumento excepcional de adquisición de cualificaciones nuevas, adaptadas a la evolución de cada sociedad.

blecimiento escolar, una comunidad responsable que asuma todos los poderes. Tras haber elaborado una idea de lo que debería ser la escuela, esa comunidad escolar se pone a construir una escuela intensiva que aprenda a resolver por sí misma los problemas conforme se vayan presentando.

Esta comunidad debe apoyarse en el talento de cada cual, por lo general desaprovechado. El proceso de transformación de la escuela lleva a un cambio de actitudes y a crear una nueva cultura.

Fuente: Comisión Europea, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, pág. 95, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

Reconocer las competencias adquiridas gracias a nuevos modos de titulación

Para que cada cual pueda conformar, de forma continua, sus propias cualificaciones, la Comisión considera indispensable proceder, de acuerdo con las condiciones propias de cada región y cada país, a un replanteamiento en profundidad de los procedimientos de titulación, para que se tengan en cuenta las competencias adquiridas más allá de la educación inicial.

El título adquirido al final de la escolaridad sigue constituyendo todavía en demasiadas ocasiones la única vía de acceso a empleos cualificados, y los jóvenes no titulados, que no poseen ninguna competencia reconocida, no sólo viven una situación de fracaso personal, sino que además se encuentran desfavorecidos, las más de las veces duraderamente, en el mercado laboral. Es, así pues, importante que las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, puedan ser reconocidas en las empresas y asimismo en el sistema educativo escolar, incluida la universidad. Proyectos de esta índole están siendo estudiados actualmente en algunas regiones del mundo y así, por ejemplo, la Comisión Europea, en un reciente *Libro Blanco*[9], prevé la creación de «tarjetas personales de competencias, que permitan a cada individuo hacer reconocer sus conocimientos y pericia a medida que los vaya adquiriendo. Es muy plausible que, en todo el mundo, la aplicación, en distintas modalidades, de esos sistemas de titulación, junto a los diplomas adquiridos en una formación inicial, conduzca a valorizar todas las competencias y a multiplicar las transiciones entre la educación y el mundo laboral. Estas propuestas se aplican, por lo demás, tanto a los titulados como a los no titulados.

[9]Comisión Europea, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 1995.

Pistas y recomendaciones

▶ *Requisito válido para todos los países pero según modalidades y con contenidos diferentes: el fortalecimiento de la educación básica; de ahí que se ponga el acento en la enseñanza primaria y en sus clásicos aprendizajes de base, es decir, leer, escribir y calcular, pero también en saber expresarse en un lenguaje propio para el diálogo y la comprensión.*

▶ *La necesidad –que mañana será aún más aguda– de abrirse a la ciencia y a su mundo, que es la llave para entrar en el siglo XXI con sus profundos cambios científicos y tecnológicos.*

▶ *Adaptar la educación básica a los contextos particulares y a los países y poblaciones más menesterosos. Partir de los datos de la vida cotidiana, que brinda posibilidades tanto de comprender los fenómenos naturales como de adquirir las distintas formas de sociabilidad.*

▶ *Recordar los imperativos de la alfabetización y de la educación básica para los adultos.*

▶ *Privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado.*

▶ *Hay que repensar la enseñanza secundaria en esta perspectiva general de educación a lo largo de la vida. El principio esencial radica en organizar la diversidad de cauces sin cancelar nunca la posibilidad de volver ulteriormente al sistema educativo.*

▶ *Se clarificarían en gran medida los debates sobre la selectividad y la orientación si ese principio se aplicara plenamente. Todos comprenderían en tal caso que, cualesquiera fuesen las decisiones tomadas y los cauces seguidos en la adolescencia, no se les cerraría en el futuro ninguna puerta, incluida la de la escuela misma. Así cobraría todo su sentido la igualdad de oportunidades.*

▶ *La universidad ha de constituir el núcleo del dispositivo, aunque fuera de ella existan, como ocurre en numerosos países, otros establecimientos de enseñanza superior.*

Pistas y recomendaciones

- *Requisito válido para todos los países pero según modalidades y con contenidos diferentes: el fortalecimiento de la educación básica; de ahí que se ponga el acento en la enseñanza primaria y en sus clásicos aprendizajes de base, es decir, leer, escribir y calcular, pero también en saber expresarse en un lenguaje propio para el diálogo y la comprensión.*
- *La necesidad –que mañana será aún más aguda– de abrirse a la ciencia y a su mundo, que es la llave para entrar en el siglo XXI con sus profundos cambios científicos y tecnológicos.*
- *Adaptar la educación básica a los contextos particulares y a los países y poblaciones más menesterosos. Partir de los datos de la vida cotidiana, que brinda posibilidades tanto de comprender los fenómenos naturales como de adquirir las distintas formas de sociabilidad.*
- *Recordar los imperativos de la alfabetización y de la educación básica para los adultos.*
- *Privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado.*
- *Hay que repensar la enseñanza secundaria en esta perspectiva general de educación a lo largo de la vida. El principio esencial radica en organizar la diversidad de cauces sin cancelar nunca la posibilidad de volver ulteriormente al sistema educativo.*
- *Se clarificarían en gran medida los debates sobre la selectividad y la orientación si ese principio se aplicara plenamente. Todos comprenderían en tal caso que, cualesquiera fuesen las decisiones tomadas y los cauces seguidos en la adolescencia, no se les cerraría en el futuro ninguna puerta, incluida la de la escuela misma. Así cobraría todo su sentido la igualdad de oportunidades.*
- *La universidad ha de constituir el núcleo del dispositivo, aunque fuera de ella existan, como ocurre en numerosos países, otros establecimientos de enseñanza superior.*

▶ *Se atribuirían a la universidad cuatro funciones esenciales:*

1. *La preparación para la investigación y para la enseñanza.*
2. *La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.*
3. *La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término.*
4. *La cooperación internacional.*

▶ *La universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales –como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar.*

▶ *La diversidad de la enseñanza secundaria y las posibilidades que brinda la universidad deben dar una respuesta válida a los retos de la masificación suprimiendo la obsesión del «camino real y único». Gracias a ellas, combinadas con la generalización de la alternancia, se podrá también luchar eficazmente contra el fracaso escolar.*

▶ *El desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas.*

(capítulo 7)

El personal docente en busca de nuevas perspectivas

Los capítulos anteriores han mostrado que la Comisión asigna a la educación una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y las sociedades. Vemos el siglo próximo como una época en la que los individuos y los poderes públicos considerarán en todo el mundo la búsqueda de conocimientos no sólo como un medio para alcanzar un fin, sino también como un fin en sí mismo. Se incitará a cada persona a que aproveche las posibilidades de aprender que se le presenten durante toda la vida, y cada cual tendrá la ocasión de aprovecharlas. Esto significa que esperamos mucho del personal docente, que se le exigirá mucho, porque de él depende en gran parte que esta visión se convierta en realidad. El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable. La educación debe tratar de hacer frente desde la enseñanza primaria y secundaria a estos nuevos retos: contribuir al desarrollo, ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social. Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes –positivas o negativas– con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.

La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será

sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI. Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, el totalitarismo a la democracia en sus diversas manifestaciones, y un mundo dividido –en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos– a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación. Lo que está en juego es considerable y pone en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y durante toda la vida.

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren[1]. En este capítulo vamos a examinar especialmente las cuestiones que se plantean a este respecto en la enseñanza primaria y secundaria y las medidas que cabe contemplar en estos niveles para mejorar la calidad de la enseñanza.

¿Qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente? ¿Qué exigencias es realista formular con respecto a él? ¿Qué contrapartida puede aspirar a recibir (condiciones de trabajo, derechos, situación social)? ¿Quién puede ser un buen maestro o profesor, y cómo encontrar a esa persona, cómo formarla y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza?

[1]Véase A.-R. Thompson, «The utilization and professional development of teachers: issues and strategies», *The management of teachers*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 1995.



Una escuela abierta al mundo

Desde hace algunos años se asiste a un desarrollo espectacular de la información, tanto por lo que respecta a sus fuentes como a su difusión. Los niños llegan a clase cada vez más marca-

dos por la impronta de un mundo real o ficticio que sobrepasa ampliamente los límites de la familia y del vecindario. Los mensajes de diversa índole –esparcimiento, información, publicidad– transmitidos por los medios de comunicación compiten con lo que los niños aprenden en las aulas o lo contradicen. Estos mensajes están siempre organizados en breves secuencias, lo que en muchas partes del mundo influye negativamente en la duración de la atención de los alumnos y, por tanto, en las relaciones dentro de la clase. Cuando los alumnos pasan menos tiempo en el aula que ante el televisor, es grande el contraste que se les presenta entre la satisfacción instantánea ofrecida por los medios de comunicación, que no requiere ningún esfuerzo, y las exigencias del éxito escolar.

Habiendo perdido así en gran parte la preeminencia de que gozaban en la experiencia educativa, los docentes y la escuela han de afrontar nuevas tareas: convertir la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave de un verdadero entendimiento de la sociedad de la información.

Por otra parte, los problemas de la sociedad circundante, no se pueden ya dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre, la violencia y la droga entran con los alumnos en los establecimientos escolares, cuando no hace mucho tiempo se quedaban todavía fuera con los niños no escolarizados. De los profesores se espera que no sólo puedan hacer frente a estos problemas y orientar a los alumnos sobre toda una serie de cuestiones sociales, desde el desarrollo de la tolerancia hasta el control de la natalidad, sino que además tengan éxito allí donde los padres, las instituciones religiosas o los poderes públicos han fracasado con frecuencia. Además, les incumbe encontrar el justo equilibrio entre tradición y modernidad, entre las ideas y las actitudes propias del niño y el contenido del programa.

En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, organizando experiencias de aprendizaje practicadas

en el exterior, y, en cuanto al contenido, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos.

Este hincapié en las tareas tradicionales o nuevas que incumben a los docentes no debe prestarse a ambigüedad; en particular, no debe justificar el juicio de quienes achacan todos los males de nuestra sociedad a políticas educativas que ellos consideran malas. No, es a la sociedad misma, con todos sus elementos, a la que corresponde subsanar las graves deficiencias que afectan su funcionamiento y reconstituir los elementos indispensables para la vida social y las relaciones interpersonales.

Hasta ahora los alumnos tenían generalmente que aceptar lo que la escuela les ofrecía, tanto en cuestiones de idioma como de contenido o de organización de la enseñanza. Hoy día el público considera cada vez más que tiene derecho a opinar sobre las decisiones relativas a la organización escolar. Estas decisiones influyen directamente en las condiciones de trabajo del profesorado y en lo que se le exige y dan lugar a otra contradicción interna de la práctica pedagógica moderna. Por un lado, los niños sólo aprenden con provecho si el maestro toma como punto de partida de su enseñanza los conocimientos que aquéllos llevan consigo a la escuela –observación que vale no solamente para el idioma de la enseñanza sino también para las ciencias, las matemáticas o la historia–. Por otro, para que puedan adquirir la autonomía, la creatividad y la curiosidad intelectual que son los complementos necesarios de la adquisición del saber, el maestro debe mantener forzosamente una cierta distancia entre la escuela y el entorno, para que los niños y adolescentes tengan ocasión de ejercer su sentido crítico. El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de «solista» a la de «acompañante», convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas[2], pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda vida.

[2] *Teaching in the information age: problems and new perspectives*, documento presentado a la Comisión en marzo de 1994 por el Sindicato General del Personal Docente y el Instituto Nacional de Elaboración de Programas Escolares de los Países Bajos.

Expectativas y responsabilidades

La competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad. Es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas. En numerosos países la expansión cuantitativa de la enseñanza se traduce frecuentemente en escasez de personal docente y aulas sobrecargadas, con las consiguientes presiones para el sistema educativo. Las políticas de estabilización, a las que por eufemismo se llama de «ajuste estructural», han tenido repercusiones directas en muchos países en desarrollo en lo tocante a los presupuestos de educación y, por consiguiente, a la remuneración del personal docente.

La profesión docente es una de las más fuertemente organizadas del mundo, y sus organizaciones pueden desempeñar –y desempeñan– un papel muy influyente en diversos ámbitos. La mayoría de los 50 millones, aproximadamente, de profesores y maestros que existen en el mundo están sindicados o se consideran representados por sindicatos. Estas organizaciones, cuya acción apunta a mejorar las condiciones de trabajo de los afiliados, tienen gran peso en la distribución de los créditos asignados a la educación y en muchos casos poseen un conocimiento y una experiencia profunda de los diferentes aspectos del proceso educativo y de la formación del personal docente. En buen número de países son asociados con los cuales hay que contar para el diálogo entre la escuela y la sociedad. Es deseable mejorar el diálogo entre las organizaciones del personal docente y las autoridades responsables de la educación y, aparte de las cuestiones salariales y de condiciones de trabajo, ampliar el debate al problema del papel clave que deben desempeñar los profesores y maestros en la concepción y ejecución de las reformas. Las organizaciones del personal docente pueden contribuir de manera decisiva a instaurar en la profesión un clima de confianza y una actitud positiva ante las innovaciones educativas. En todos los sistemas educativos ofrecen una vía de concertación con los que ejercen

la enseñanza en todos los niveles. La concepción y aplicación de las reformas deberían servir de ocasión para tratar de lograr un consenso sobre los objetivos y los medios. Ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso.



Enseñar: un arte y una ciencia

La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a distancia como la utilización de las nuevas tecnologías en el con texto escolar han dado buenos resultados. Pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y de aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes. ¿Quién no conserva el recuerdo de un profesor que sabía hacer pensar y que infundía el deseo de estudiar un poco más para profundizar algún tema? ¿Quién, al tomar decisiones importantes en el curso de su existencia, no se ha guiado al menos en parte por lo que había aprendido bajo la dirección de un maestro?

El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber. Esta noción de autoridad

va a evolucionar seguramente, pero sigue siendo esencial porque de ella proceden las respuestas a las preguntas que se hace el alumno acerca del mundo y es la que condiciona el éxito del proceso pedagógico. Además, la necesidad de que el maestro contribuya a la formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual es cada vez más indiscutible en las sociedades modernas, si se quiere que más tarde los alumnos sean capaces de prever a los cambios y adaptarse a ellos, sin dejar de seguir aprendiendo durante toda la vida. Son el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno.

La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el de transmitir la afición al estudio. La Comisión estima que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza en la dirección propuesta por este informe.

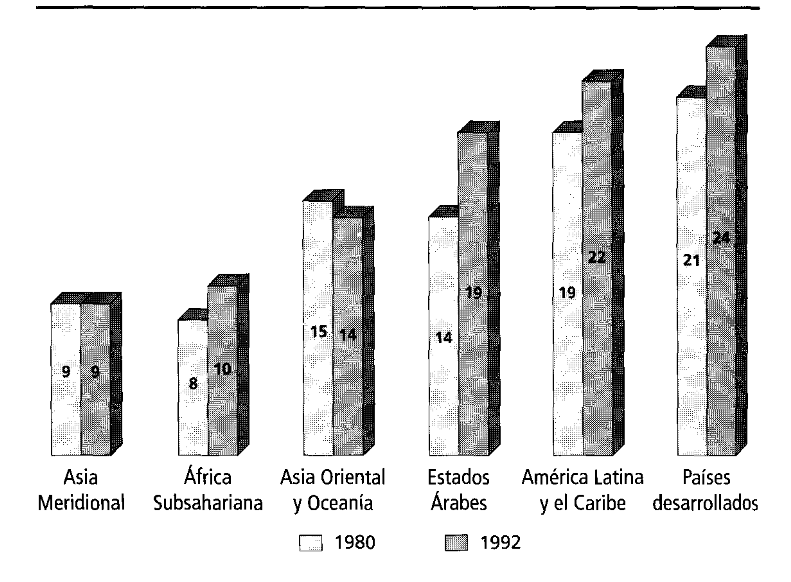
La calidad del personal docente

El rápido aumento de la población escolar mundial ha tenido como consecuencia la contratación masiva de docentes. Esta contratación ha tenido que hacerse a menudo con recursos financieros limitados, y no siempre ha sido posible encontrar candidatos calificados. La falta de créditos y de medios pedagógicos y el hacinamiento en las aulas han dado lugar frecuentemente a un grave deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado. La acogida de alumnos con graves dificultades sociales o familiares impone a los docentes nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados.

Nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado. En una etapa tem-

Cifras reunidas por la División de Estadística de la UNESCO. Las regiones son las de la nomenclatura de la UNESCO. Los países de la antigua Unión Soviética están clasificados en la categoría de países desarrollados. Los que de éstos pertenecen a Asia están clasificados también en las categorías correspondientes a esta región.

Número de docentes (de todos los grados) por millón de personas de 15 a 64 años, por región, en 1992.



prana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo. En esta etapa el personal docente desempeña un papel decisivo. Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno –pobreza, medio social difícil, incapacidades físicas–, más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad. Si el primer maestro que encuentra un niño o un adulto está insuficientemente formado y poco motivado, son las bases mismas sobre las que se debe edificar el aprendizaje futuro las que carecerán de solidez. La Comisión estima que los gobiernos de todos los países deben esforzarse por reafirmar la importancia del maestro de enseñanza básica y por mejorar sus calificaciones. Las medidas que hayan de adoptarse para contratar a los futuros maestros entre los estudiantes más motivados, para mejorar su formación y estimular a los mejores de ellos a aceptar los puestos más difíciles, de-

ben definirse en función de las circunstancias propias de cada país. La adopción de esas medidas es indispensable, pues de otro modo no se podrá mejorar apreciablemente la calidad de la enseñanza allí donde resultaría más necesaria.

Así pues, mejorar la calidad y la motivación de los docentes debe ser una prioridad en todos los países. A continuación se indican algunas de las medidas que deben adoptarse, que se describen más detalladamente en secciones posteriores del presente capítulo.

- Contratación. Mejorar la selección, ampliando al mismo tiempo la base de contratación gracias a una búsqueda más activa de los candidatos. Cabe contemplar la adopción de medidas especiales para facilitar la contratación de candidatos de orígenes lingüísticos y culturales diversos.
- Formación inicial. Establecer nexos más estrechos entre las universidades y los institutos de formación de los futuros maestros de primaria y profesores de secundaria. A largo plazo, el objetivo debería ser lograr que todo el profesorado, y sobre todo el de secundaria, haya cursado estudios superiores, impartiéndose su formación en cooperación con las universidades o incluso en un marco universitario. Además, habida cuenta de la función del futuro profesor en el desarrollo general de la personalidad de los alumnos, esta formación debería hacer hincapié cuanto antes en los cuatro pilares de la educación descritos en el Capítulo 4.
- Formación continua. Desarrollar los programas de formación continua para que cada maestro o profesor pueda tener acceso frecuente a ellos, en particular mediante las tecnologías de comunicación apropiadas. Dichos programas pueden servir para familiarizar al profesorado con los últimos progresos de la tecnología de la información y la comunicación. En términos generales, la calidad de la enseñanza depende tanto (si no más) de la formación continua del profesorado como de la formación inicial[3]. El empleo de las técnicas de enseñanza a distancia puede ser una fuente de economías y permitir al profesorado seguir prestando sus servicios, al menos en jornada parcial. También puede ser un medio eficaz de poner en práctica reformas e introducir nuevos métodos o tecnologías. La formación continua no

[3]Ken Gannicott y David Throsby, *Educational Quality and Effective Schooling*, UNESCO, 1994, estudio realizado para la Comisión.

debe desarrollarse necesariamente sólo en el marco del sistema educativo: un periodo de trabajo o de estudio en el sector económico también puede ser provechoso, contribuyendo a acercar entre sí el saber y la técnica.

– Profesorado de formación pedagógica. Debe prestarse especial atención a la contratación y al perfeccionamiento del profesorado de formación pedagógica para que a la larga pueda contribuir a la renovación de las prácticas educativas.

– Control. La inspección debe ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también de mantener con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de información. Conviene reflexionar respecto de los medios de identificar y premiar a los buenos docentes. Es indispensable evaluar en forma concreta, coherente y regular lo que los alumnos aprenden. Y conviene hacer hincapié en los resultados del aprendizaje y en el papel que desempeñan los docentes en la obtención de esos resultados.

– Administración. Las reformas de gestión encaminadas a mejorar la dirección de los establecimientos escolares pueden simplificar las tareas administrativas diarias que incumben a los docentes y permitir una concertación en torno a los objetivos y los métodos de enseñanza en contextos particulares. Determinados servicios auxiliares, como los de una asistente social o una psicóloga escolar, resultan necesarios y deberían establecerse en todas partes.

– Participación de personal exterior. Se puede asociar de diferentes maneras a los padres al proceso pedagógico y lo mismo puede decirse de las personas que tienen experiencia práctica en algunas materias enseñadas en las escuelas profesionales.

– Condiciones de trabajo. Hay que aplicarse más a sostener la motivación del personal docente en las situaciones difíciles, y para que los buenos profesores no abandonen la profesión hay que ofrecerles condiciones de trabajo satisfactorias y sueldos comparables a los de otras clases de empleo que exigen un nivel comparable de formación. La concesión de ventajas especiales al personal docente que ejerce en zonas remotas o particularmente desfavorecidas es a todas luces necesaria para incitarlos a seguir

en ellas de modo que las poblaciones desfavorecidas no resulten aún más desfavorecidas por falta de profesorado competente. Por deseable que sea la movilidad geográfica, el lugar de destino del profesorado no debe ser decidido arbitrariamente por la autoridad central. Podría fomentarse provechosamente la movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por periodos de duración limitada.

– Medios de enseñanza. La calidad de la formación pedagógica y de la enseñanza depende en gran medida de la de los medios de enseñanza, particularmente los manuales[4]. La renovación de los programas escolares es un proceso permanente al que hay que asociar al personal docente en las etapas de concepción y ejecución. La introducción de medios tecnológicos permite una difusión más amplia de los documentos audiovisuales, y el recurso a la informática para presentar los nuevos conocimientos, impartir conocimientos prácticos o evaluar el aprendizaje ofrece numerosas posibilidades. Bien utilizadas, las tecnologías de la comunicación pueden hacer más eficaz el aprendizaje y ofrecer al alumno una vía de acceso atractiva a conocimientos y competencias a veces difíciles de encontrar en el medio local. La tecnología puede tender un puente entre los países industrializados y los países que no lo están, y ayudar a profesores y alumnos a alcanzar niveles de conocimiento a los que sin ella no podrían tener acceso. Medios de enseñanza idóneos pueden contribuir a que el personal docente cuya formación es incompleta mejore al mismo tiempo su competencia pedagógica y el nivel de sus propios conocimientos.

Aprender lo que habrá que enseñar y cómo enseñarlo

El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las demás profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida. A lo largo de su existencia los profesores tendrán que actualizar y perfeccionar

[4] Véase Banco Mundial, *Priorities and Strategies for Education*, Washington, D.C., 1995.

sus conocimientos y técnicas. El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente. En algunos países se reprocha al sistema descuidar la pedagogía, mientras que en otros se estima que está excesivamente privilegiada, lo que da como resultado profesores con un conocimiento insuficiente de la asignatura que enseñan. Ambas cosas son necesarias, y ni la formación inicial ni la formación continua deben sacrificarse una a otra. La formación del personal docente debe además inculcarle una concepción de la pedagogía que vaya más allá de lo útil para fomentar la crítica, la interacción y el examen de diferentes hipótesis. Una de las misiones esenciales de la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos.

Una formación de calidad supone que los futuros docentes entren en relación con profesores experimentados y con investigadores que trabajen en sus campos respectivos. A los docentes en servicio habría que ofrecerles periódicamente la posibilidad de perfeccionarse gracias a sesiones de trabajo en grupo y prácticas de formación continua. El fortalecimiento de la formación continua impartida de la manera más flexible posible puede contribuir mucho a elevar el nivel de competencia y la motivación del profesorado y a mejorar su condición social. Dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación, y los vínculos entre los institutos de formación pedagógica y la universidad deberían ser aun más estrechos.

En particular, hay que afanarse en contratar y formar profesores de ciencia y tecnología y en familiarizarlos con las tecnologías nuevas. En efecto, en todas partes, pero sobre todo en los países pobres, la enseñanza de las ciencias deja mucho que desear, cuando el papel de la ciencia y la tecnología, como es bien sabido, es determinante para vencer el subdesarrollo y luchar

eficazmente contra la pobreza. De ahí que sea importante, sobre todo en los países en desarrollo, subsanar las deficiencias de la enseñanza de las ciencias y la tecnología en los niveles elemental y secundario, mejorando la formación de los profesores de estas asignaturas. Es frecuente que en la enseñanza profesional falten profesores calificados en estos campos, lo que no contribuye a realzar su prestigio.

La formación impartida al personal docente tiende a ser una formación separada que lo aísla de las demás profesiones. Hay que corregir esta situación. Los profesores deberían tener también la posibilidad de ejercer otras profesiones fuera del marco escolar, para familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo conocen mal.

El personal docente en acción

La escuela y la colectividad

Pueden encontrarse pistas y orientaciones para mejorar el rendimiento y la motivación de los docentes en la relación que mantienen con las autoridades locales. Cuando ellos mismos forman parte de la colectividad en la que enseñan, su implicación es más clara, son más conscientes de las necesidades de la colectividad y están en mejores condiciones para trabajar por la realización de los objetivos de ésta. Fortalecer los nexos entre la escuela y la comunidad local constituye pues uno de los principales medios de lograr que la enseñanza se desarrolle en simbiosis con el medio.

La administración escolar

La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director de establecimiento. Un buen administrador, capaz de organizar un correcto trabajo de equipo y con reputación de persona competente y abierta, logra a menudo introducir en su establecimiento mejoras cualitativas importantes. Hay que ve-

Escuelas y familias colaboran en Filipinas para mejorar los resultados escolares

El Sistema de Apoyo Pedagógico Parental (PLSS) ha permitido mejorar en Filipinas los resultados escolares y estrechar los vínculos entre las escuelas y las familias. Este programa innovador reconoce la función que desempeñan los padres en la educación de los hijos y facilita su colaboración con los profesionales de la enseñanza.

En cada establecimiento se encargan del programa un grupo compuesto de profesores y padres. Se hace especialmente hincapié en la formación. A los docentes y al director del establecimiento se les inicia en ciertas técnicas de gestión, como los métodos que permiten establecer relaciones de colaboración eficaces y tomar decisiones concertadas; además, aprenden a dialogar con los padres y con los alumnos. Se organizan seminarios para los padres a fin de aconsejarlos sobre la manera de contribuir a la educación de sus hijos, que participan en algunos seminarios junto con sus progenitores.

Durante la aplicación del programa los padres están asociados al proceso pedagógico. Bajo la dirección del docente, ayudan a los hijos en sus tareas, tanto en casa como en la escuela. También colaboran con éste en el desarrollo de la clase, observando el comportamiento de sus hijos en el aula y los métodos pedagógicos utilizados. Sus comentarios y sugerencias se discuten en reuniones celebradas a intervalos periódicos con los profesores, y se adoptan de consuno medidas específicas.

Los primeros experimentos de este tipo se realizaron en una comunidad rural de la provincia de Leyte y en un barrio de Quezón tomado por ocupan-

lar pues por que la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales calificados que posean una formación específica, particularmente en cuestiones de administración. En virtud de esa calificación, los directores de establecimiento deben tener mayor poder de decisión y de gratificaciones que recompensen el buen ejercicio de sus delicadas responsabilidades. En la perspectiva de la educación a lo largo de la vida, en la que cada cual es a su vez profesor y alumno, personas ajenas a la profesión y contratadas por periodos de breve duración o para tareas concretas pueden aportar algunas competencias que el personal docente no posea pero que respondan a una necesidad, ya se trate de impartir la enseñanza en el idioma de una minoría o a refugiados, ya de establecer una relación más estrecha entre la enseñanza y el mundo laboral, por ejemplo. En algunos casos, para mejorar la asiduidad escolar, la calidad de la enseñanza y la cohesión social, se ha comprobado la utilidad de que los padres colaboren en la enseñanza impartida por docentes profesionales.

Hacer participar a los docentes en las decisiones relativas a la educación

Habría que asociar más estrechamente a los docentes a las decisiones relativas a la educación. La elaboración de los programas escolares y del material pedagógico debería hacerse con la participación de los docentes en ejercicio, en la medida en que la evaluación del aprendizaje no se puede disociar de la práctica pedagógica. Igualmente, el sistema de administración escolar de inspección y de evaluación del personal docente ganará mucho si éste participa en el proceso de decisión.

tes ilegales de viviendas en los suburbios de Manila. En razón de los progresos considerables obtenidos en los resultados escolares y la drástica reducción de las tasas de abandono, el proyecto se extendió con éxito a otras partes del país.

Según: Cariño, I. D. y Dumlao Valisno, M., The Parent Learning Support System (PLSS): School and community collaboration for raising pupil achievement in the Philippines, en S. Shaeffer (ed.), *Collaborating for educational change: the role of teachers, parents and the community in school improvement.* París, UNESCO-IIPE, 1992.

Condiciones propicias para una enseñanza eficaz

Es conveniente aumentar la movilidad de los docentes, tanto dentro de la profesión docente como entre ésta y otras profesiones, a fin de ampliar su experiencia.

Para poder realizar un buen trabajo, el profesorado no sólo debe ser competente, sino también contar con suficientes apoyos. Además de las condiciones materiales y los medios de enseñanza adecuados, esto supone que exista un sistema de evaluación y control que permita diagnosticar y superar las dificultades y en el que la inspección sirva de instrumento para distinguir la enseñanza de calidad y estimularla. Ello entraña, además, que cada colectividad o cada administración local examinen cómo pueden aprovecharse los talentos y las capacidades presentes en la sociedad circundante para mejorar la educación: colaboración aportada a la enseñanza escolar o a experiencias educativas extraescolares por especialistas externos; participación de los padres, según modalidades apropiadas, en la administración de los establecimientos o en la movilización de recursos adicionales; conexión con asociaciones para organizar contactos con el mun-

do laboral, excursiones, actividades culturales o deportivas u otras actividades educativas sin relación directa con la actividad escolar, etc.

Mejorar la calidad del personal docente, del proceso pedagógico y del contenido de la enseñanza no deja de plantear, claro está, diversos problemas cuya solución no es fácil. El personal docente reclama con razón unas condiciones de empleo y una situación social que demuestren fe de que se reconoce su esfuerzo. Hay que facilitar a profesores y maestros los instrumentos que necesitan para poder desempeñar mejor sus diferentes funciones. Como contrapartida, los alumnos y la sociedad en su conjunto tienen derecho a esperar de ellos que cumplan abnegadamente su misión y con un gran sentido de sus responsabilidades.

Pistas y recomendaciones

► *Aunque es muy diversa la situación psicológica y material de los docentes, es indispensable revalorizar su estatuto si se quiere que la «educación a lo largo de la vida» cumpla la misión clave que le asigna la Comisión en favor del progreso de nuestras sociedades y del fortalecimiento de la comprensión mutua entre los pueblos. La sociedad tiene que reconocer al maestro como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo.*

► *Pero la educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar las formas de concertación y de asociación con las familias, los círculos económicos, el mundo de las asociaciones, los agentes de la vida cultural, etc.*

► *Por tanto, a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condicio-*

nes, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural. Esas posibilidades suelen preverse en las múltiples formas de vacaciones para educación o de permiso sabático. Deben ampliarse estas fórmulas mediante las oportunas adaptaciones al conjunto del personal docente.

▶ *Aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades y deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o de los grupos de alumnos.*

▶ *El informe hace hincapié en la importancia del intercambio de docentes y de la asociación entre instituciones de diferentes países, que aportan un valor añadido indispensable a la calidad de la educación y, al mismo tiempo, a la apertura de la mente hacia otras culturas, otras civilizaciones y otras experiencias. Así lo confirman las realizaciones hoy en marcha.*

▶ *Todas las orientaciones deben ser objeto de diálogo, incluso de contratos, con las organizaciones de la profesión docente, esforzándose en superar el carácter puramente corporativo de tales formas de concertación. En efecto, más allá de sus objetivos de defensa de los intereses morales y materiales de sus afiliados, las organizaciones sindicales han acumulado un capital de experiencia que están dispuestas a poner a disposición de los decisores políticos.*

(capítulo 8)

El papel del político: tomar decisiones en educación

Hoy se pide a los sistemas educativos de todo el mundo que trabajen a la vez más y mejor. Como hemos visto, dadas las presiones que se ejercen sobre ellos, han de responder a una exigencia de desarrollo económico y social, de particular importancia para las poblaciones más pobres. Deben responder también a una exigencia cultural y ética que les incumbe asumir. Por último, tienen que aceptar el reto de la tecnología, que, con los posibles riesgos que ello entraña, constituye uno de los principales cauces para entrar en el siglo XXI. En resumen, todos esperan algo de la educación. Los padres, los adultos que trabajan o desocupados, las empresas, las colectividades, los gobiernos y, naturalmente, los niños y los jóvenes como alumnos o estudiantes ponen grandes esperanzas en ella.

Empero, la educación no puede hacer todo y algunas de las esperanzas que suscita están inevitablemente abocadas a la decepción. Hay pues que afrontar decisiones que pueden ser difíciles, sobre todo cuando se trata de equidad y de calidad de los sistemas educativos. Esas decisiones son decisiones de sociedad y, aunque deban inspirarse en unos cuantos principios comunes, pueden variar según los países. De todos modos, conviene que haya coherencia entre esas decisiones y las estrategias adoptadas, en el espacio social y en el tiempo. Entre esas estrategias la Comisión incluye el empleo de los medios que ofrece la sociedad de información, así como las posibilidades que crean la innovación y la descentralización. Pero esas estrategias suponen también una regulación general de la educación; ése es el papel del político, a quien incumbe iluminar el porvenir con una visión a largo plazo, conseguir a la vez la estabilidad del sistema educati-

vo y su capacidad para reformarse, garantizar la coherencia del conjunto estableciendo al mismo tiempo prioridades y, por último, abrir un auténtico debate de sociedad sobre las decisiones económicas y financieras.

Decisiones educativas, decisiones de sociedad

La demanda de educación

Los sistemas educativos no pueden responder de manera indefinida a una demanda que crece constante y fuertemente. Tendrían que ofrecer al mismo tiempo las mismas posibilidades de educación a todo el mundo, respetar la diversidad de gustos y de culturas y satisfacer todos los tipos de demandas. Dadas las limitaciones financieras, es obligado asignar los recursos en la mejor forma posible a fin de conciliar cantidad y pertinencia, equidad y calidad. A falta de un modelo único de distribución óptima, la atribución de los recursos debe sobre todo reflejar claramente las decisiones colectivas correspondientes a los arbitrajes que cada sociedad efectúa para asegurar su desarrollo económico, social y cultural.

En los países en desarrollo, donde la fortísima demanda de educación va acompañada de una penuria de recursos a menudo dramática, las decisiones que deben tomarse son particularmente difíciles y conducen a veces a un callejón sin salida en ciertos tipos de enseñanza. En los países más desarrollados que, comparativamente, sufren menos de las limitaciones financieras, las decisiones de carácter político no se presentan con un aspecto tan definido de alternativas brutales. Se trata más bien de dosificar las distintas opciones en los presupuestos de educación, las reformas educativas o los modos de selección y de orientación de los jóvenes y al mismo tiempo de responder a los críticos que acusan al sistema educativo de ser en parte responsable de la inadecuación entre la oferta y la demanda de empleos.

No obstante, en uno y otro caso el aluvión de las diversas demandas, que convergen en su mayoría hacia las colectividades públicas, hace necesario adoptar decisiones de organización que

a menudo son en realidad decisiones de carácter sociopolítico. En efecto, los decisores han de hacer frente a intereses contradictorios. El mundo económico reclama cada vez más calificaciones y competencias. El mundo científico reclama créditos para la investigación y para la enseñanza superior de alto nivel, productora de jóvenes investigadores. Por su parte, el mundo de la cultura y de la enseñanza requiere medios para el desarrollo de la escolarización y de la formación general. Por último, las asociaciones de padres de alumnos están por un aumento constante de la educación de calidad, es decir, por un número creciente de buenos docentes. Los dilemas resultan particularmente graves ya que no se pueden satisfacer todas las demandas; aquí no se trata de arbitrajes ordinarios entre intereses particulares, sino que tras esas demandas se perfilan unas expectativas legítimas que corresponden en su totalidad a las misiones fundamentales de la educación.

Evaluación y debate público

Así pues, las decisiones educativas incumben e interesan al conjunto de la sociedad y exigen la apertura de un debate democrático que debe versar no sólo sobre los medios sino también sobre las finalidades de la educación. En él deben estar presentes, en particular, los principios que este informe ha tratado de formular y ninguno de los elementos fundamentales del conocimiento –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos– debe descuidarse en provecho de los demás.

Este debate debe apoyarse en una evaluación sólida del sistema educativo cuyos términos puedan aceptar todos y que no debe ser de carácter estrictamente económico. En efecto, si bien cabe hablar de un mercado de la formación profesional en la medida en que algunas de las prestaciones que ofrece pueden evaluarse en términos de costes y de rendimiento, no ocurre evidentemente lo mismo con todas las actividades de educación. Algunas de ellas escapan del orden económico y se relacionan, por ejemplo, con la participación en la vida colectiva o en el desarrollo de la persona. Por otro lado, el sistema educativo forma un todo; la interdependencia de sus partes es tan grande y la integración en la sociedad tan fuerte que a veces resulta muy difí-

cil descubrir las causas de una determinada disfunción. La evaluación de la educación debe concebirse en un sentido amplio. Su objeto no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo. Se relaciona pues con las nociones de derecho a la educación, de equidad, de eficiencia, de calidad y de atribución global de los recursos y depende en gran medida de los poderes públicos. En ella puede incluirse una evaluación en el plano local, por ejemplo, en lo que atañe a la gestión de los establecimientos o a la calidad del personal docente.

En todo caso, lo que hay que hacer es instalar un dispositivo de evaluación objetivo y público para que la opinión esté en condiciones de comprender la situación del sistema educativo y su repercusión en el resto de la sociedad. La magnitud de los presupuestos públicos dedicados a la educación justifica ampliamente que la colectividad pida cuentas antes de aumentarlos aún más. El debate público, por ejemplo en el Parlamento o incluso en los medios de información, puede así convertirse en un auténtico debate de sociedad apoyándose en evaluaciones objetivas y pertinentes.

Por último, debe considerarse también que toda operación de evaluación tiene un valor pedagógico. Brinda a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción, difunde eventualmente la capacidad de innovación dando a conocer las iniciativas de éxito y sus condiciones de realización y, más profundamente, incita a revisar la jerarquía y la compatibilidad de las decisiones adoptadas y de los medios empleados a la luz de los resultados.

Posibilidades que ofrecen la innovación y la descentralización

Asociar a los diferentes agentes al proyecto educativo

El debate sobre el grado de centralización o de descentralización que debe darse a la gestión del sistema educativo es esencial para el éxito de las estrategias de mejoramiento y reforma de los sistemas educativos.

La Comisión está de acuerdo con numerosos observadores en que las reformas educativas suscitan hoy un profundo escepticismo. En esta cuestión se ha ensayado ya todo o casi todo y raras veces los resultados han estado a la altura de las expectativas creadas. Pareciera incluso que las tentativas de reforma sucesivas y contradictorias han reforzado el inmovilismo de los sistemas educativos en numerosos países.

Se han dado diversas explicaciones a este fenómeno[1], pero todas apuntan a poner en tela de juicio las modalidades de ejecución de las reformas. En la mayoría de los casos éstas se deciden en los ministerios centrales, sin verdadera consulta con los distintos agentes y sin evaluación de los resultados. Convendría, en cambio, tratar de abrir las instituciones educativas a las necesidades de la sociedad e introducir factores de dinamismo en los mecanismos internos de la gestión educativa.

En efecto, asociar a los distintos agentes sociales a la adopción de decisiones constituye uno de los principales objetivos, y seguramente el medio esencial, del perfeccionamiento de los sistemas educativos. Con esa perspectiva, que no es sólo técnica sino muy ampliamente política, la Comisión quiere subrayar la importancia de las medidas de descentralización en materia de educación. Evidentemente, la cuestión se plantea de manera diferente según las tradiciones históricas o la organización administrativa propias de cada país, por lo que no puede proponerse un modelo ideal. No obstante, hay una serie de argumentos en favor de una transferencia de responsabilidades al nivel regional o local, en particular si se quiere mejorar la calidad de la toma de decisiones, elevar el sentido de la responsabilidad de los individuos y las colectividades y, en general, estimular la innovación y la participación de todos. En el caso de los grupos minoritarios, la descentralización de los procesos permite tomar mejor en consideración las aspiraciones culturales o lingüísticas y mejorar la pertinencia de la enseñanza dispensada, gracias a la elaboración de programas más adaptados.

No obstante, deben reunirse las condiciones para que se establezca una mejor cooperación en el plano local entre los docentes, los padres y el público en general. La primera de esas condiciones

[1] Juan Carlos Tedesco, *Tendencias actuales de las reformas educativas*, estudio realizado para la Comisión.

parece ser la voluntad del gobierno central de abrir un espacio de adopción de decisiones democrática en el que se puedan tomar en consideración las expectativas de la comunidad local, del personal docente, de las asociaciones de padres de alumnos o de las organizaciones no gubernamentales. Por otra parte, las instituciones que forman el sistema educativo deben dar muestras de una voluntad real de adaptarse a las condiciones locales y adoptar una actitud abierta frente al cambio. Por último, la autonomía de los establecimientos de enseñanza constituye un factor esencial del desarrollo de las iniciativas en el plano local, ya que permite una mejor colegialidad en la labor de los docentes. Al tener que tomar decisiones en común, éstos escapan del aislamiento tradicional propio de su oficio. En ciertos países la noción de «proyecto de establecimiento» ilustra perfectamente esta voluntad de alcanzar juntos unos objetivos que permitan mejorar la vida de la institución escolar y la calidad de la enseñanza.

Favorecer una verdadera autonomía de los establecimientos

La autonomía de los establecimientos presenta aspectos diferentes. En primer lugar, se manifiesta en la gestión de los recursos: conviene que el empleo de una parte importante de los recursos asignados pueda decidirse en el nivel del establecimiento. En ciertos casos, podrán crearse estructuras especiales, por ejemplo, comités de padres (o alumnos) y de docentes, para que den su opinión sobre la gestión del establecimiento o sobre determinados aspectos de los programas educativos. En términos generales, conviene aplicar en cada establecimiento procedimientos que determinen claramente el papel de los distintos agentes, favoreciendo la cooperación entre los docentes, los jefes de establecimiento y los padres y el diálogo con la comunidad local en su conjunto. La práctica de la negociación y la concertación constituye en sí misma un factor de aprendizaje democrático en la gestión de los establecimientos y en la vida escolar. Por otra parte, la autonomía de los establecimientos estimula fuertemente la innovación. En los sistemas excesivamente centralizados ésta tiende a limitarse a experimentos piloto destinados a servir de base, en caso de éxito, para la adopción de me-

didas de alcance general. Éstas no se aplicarán necesariamente de manera adecuada en todas las situaciones; en efecto, parece admitirse que el éxito de las innovaciones depende en lo esencial de las condiciones locales. Así, lo importante parece ser generalizar la capacidad de innovar más bien que las innovaciones mismas.

La Comisión es pues favorable a una amplia descentralización de los sistemas educativos, sobre la base de la autonomía de los establecimientos y de una participación efectiva de los agentes locales. A su juicio, la necesidad de una educación que se prolongue durante toda la vida y la aparición de sociedades educativas que se apoyan en los recursos de la educación informal deben reforzar esa tendencia. De todos modos, la Comisión es consciente de que los modos de organización y de gestión de la educación no son fines en sí mismos sino sólo instrumentos cuyo valor y eficacia dependen en gran medida del contexto político, económico, social y cultural. Las medidas de descentralización pueden aplicarse tanto en el marco de procesos democráticos como en el de procesos arbitrarios y generadores de exclusiones sociales. Son muchos los ejemplos, particularmente en América Latina, que muestran que la descentralización puede agravar la desigualdad ya existente entre las regiones y entre los grupos sociales; en tales casos el debilitamiento del papel del Estado central no permite la implantación de mecanismos compensatorios. De manera general, «la experiencia internacional demuestra que en los casos en que tiene éxito la descentralización ésta se produce a partir de una administración central sólida»[2]. De ello se deduce la necesidad de una regulación global y de definir claramente la función que los poderes públicos deben desempeñar en esa regulación.

Necesidad de una regulación general del sistema

Sea cual sea la organización del sistema educativo, más o menos descentralizada o más o menos diversificada, el Estado debe asumir una serie de responsabilidades para con la sociedad civil en la medida en que la educación constituye un bien de ca-

[2] J. C. Tedesco, estudio citado.

rácter colectivo que no puede someterse a una simple regulación por el mercado. En particular, se trata de crear un consenso nacional sobre la educación, establecer una coherencia general y proponer una visión a largo plazo.

Una de las primeras tareas de los poderes públicos consiste en suscitar un amplio acuerdo entre los distintos agentes sobre la importancia de la educación y sobre su papel en la sociedad. Particularmente en los países en desarrollo, sólo un diálogo permanente con el conjunto de los partidos políticos, las asociaciones profesionales o de otro tipo, los sindicatos y las empresas puede garantizar la estabilidad y la duración de los programas educativos. Ese diálogo debe iniciarse ya en el momento de la concepción del programa y continuar a lo largo de su ejecución, ofreciendo siempre la posibilidad de realizar evaluaciones y ajustes. La experiencia muestra que semejante consenso de sociedad es necesario para todo proceso de reforma y que raramente se produce de manera espontánea. De ahí que sea necesario darle una forma institucional y permitir su expresión según procedimientos democráticos.

Es también necesario garantizar la gestión programada de las interdependencias entre los distintos elementos del sistema educativo sin perder de vista el carácter orgánico de los vínculos entre los diferentes tipos de enseñanza. Un individuo pasa sucesivamente de la enseñanza básica a otros niveles de la enseñanza o a otros tipos de educación. Las distintas partes del sistema son además interdependientes: la enseñanza secundaria proporciona a la enseñanza superior sus estudiantes, pero la universidad facilita a la enseñanza secundaria, y a menudo a la primaria, sus docentes. Desde el punto de vista cuantitativo pero también desde el cualitativo, esos tipos de enseñanza son pues solidarios, y eso es algo que hay que tener en cuenta en lo relativo tanto a la regulación de los flujos como a la definición de los contenidos y de los modos de evaluación. Teniendo presente esta interdependencia global conviene optimizar las decisiones que se tomen con recursos determinados. Naturalmente, las prioridades variarán según los países, pero convendrá velar no sólo por mantener la coherencia del sistema sino también por tomar en considera-

ción las nuevas exigencias de una educación que se desarrolla a lo largo de la vida. Habrá que garantizar asimismo la conexión entre la educación y las necesidades de la economía.

En total, las políticas educativas deben ser políticas a largo plazo, lo que supone poder establecer la continuidad en las decisiones y en la realización de las reformas. De ahí que convenga superar, cuando se trata de la educación, la fase de las políticas a corto plazo o de las reformas en cascada, ya que se corre el riesgo de ponerlas en tela de juicio cada vez que cambia el gobierno. Esta capacidad de anticipación debe apoyarse en un análisis preciso de la situación de los sistemas educativos: diagnósticos confirmados, análisis prospectivos, información sobre el contexto social y económico, conocimientos de las tendencias mundiales de la educación, evaluación de los resultados.

Se justifica si es esencialmente el papel del Estado como representante del conjunto de la colectividad en una sociedad de carácter plural y cooperativo en que la educación se desarrolla a lo largo de toda la vida. Ese papel concierne principalmente a las decisiones de sociedad que marcan con su impronta la educación, pero también a la regulación del conjunto del sistema y a la promoción del valor de la educación. No obstante, ese papel no debe ejercerse como un monopolio estricto, sino que más bien consiste en canalizar las energías, valorizar las iniciativas y proporcionar las condiciones de aparición de las nuevas sinergias. Corresponde además a una exigencia de equidad y de calidad en materia de educación. En la lógica de la equidad y del respeto del derecho a la educación, hay que evitar como mínimo que se niegue el acceso a la educación a determinados individuos o grupos sociales; en particular, es importante que el Estado pueda ejercer un papel de redistribución, particularmente en favor de grupos minoritarios o desfavorecidos. Por otro lado, la garantía de la calidad de la educación supone que se elaboren normas globales y que se establezcan distintos medios de control[3].

En el centro de la organización educativa, las instituciones formales, públicas o privadas, deben naturalmente desarrollarse en forma concertada y de acuerdo con una visión a largo plazo. Corresponde pues a las políticas públicas garantizar esta coherencia

[3]Para una problemática general sobre el papel del Estado en la educación, véase: Secretaría del Commonwealth, *The Changing Role of the State in Education: Politics and Partnerships*, Twelfth Conference of Commonwealth Education Ministers, Islamabad, Pakistán, 1994.

en el espacio y en el tiempo, es decir, asumir la doble función de encuadramiento y de regulación. La coordinación entre los distintos niveles de enseñanza, primario, secundario y superior, y el desarrollo de la oferta de educación a lo largo de la vida tienen una importancia particularmente crucial para evitar las disfunciones. Además, en las sociedades futuras la necesidad de movilizar fuerzas mucho más allá de las instituciones formales conferirá a los poderes públicos un nuevo papel, según dos orientaciones complementarias. Por una parte, tendrán que garantizar la visibilidad y la legibilidad del sistema educativo, asegurando así la estabilidad del conjunto, y, por otra, deberán suscitar asociaciones y estimular las innovaciones educativas, es decir, liberar energías nuevas para la educación. Queda así confirmada la primacía de lo político: hay que guiar a todos los agentes de la educación hacia objetivos colectivos respetando los valores comunes.

Decisiones económicas y financieras

El peso de las limitaciones financieras

Estos objetivos de carácter colectivo entrañan decisiones económicas y financieras que son en todas partes difíciles, aunque los problemas se planteen de manera diferente según las principales categorías de países. Los países desarrollados se enfrentan a una demanda de escolarización en fuerte crecimiento y tienen que encontrar los medios para satisfacerla. No obstante, sus limitaciones de orden financiero no pueden compararse con las que sufren los países en desarrollo que, entre las necesidades cada vez mayores debidas al crecimiento demográfico y a los retrasos de escolarización y la limitación de los recursos disponibles, se encuentran atrapados en una auténtica tenaza financiera[4].

La matrícula escolar corresponde a más de la cuarta parte de la población mundial y los gastos públicos en educación representan aproximadamente el 5 % del producto nacional bruto del mundo. No obstante, se observan diferencias considerables que reflejan el desigual reparto mundial de las riquezas pero que son también el resultado de un esfuerzo financiero relativamente

[4]Serge Péano, *La financiación de los sistemas educativos*, estudio realizado para la Comisión.

más importante en los países desarrollados (5,3 % del PNB en 1992) que en los países en desarrollo (4,2 % del PNB).

Gastos públicos de enseñanza, 1980-1992

	Dólares de los Estados Unidos (miles de millones)				Porcentaje del PNB			
	1980	1985	1990	1992	1980	1985	1990	1992
Total mundial*	526,7	566,2	1.017,0	1.196,8	4,9	4,9	4,9	5,1
Países en desarrollo,	102,2	101,2	163,4	209,5	3,8	4,0	4,0	4,2
de los cuales:								
África Subsahariana	15,8	11,3	15,2	16,0	5,1	4,8	5,3	5,7
Estados Árabes	18,0	23,6	24,7	26,0	4,1	5,8	5,2	5,6
América Latina/Caribe	34,2	28,9	47,1	56,8	3,9	4,0	4,1	4,4
Asia Oriental /Oceanía,	16,0	20,1	31,8	41,4	2,8	3,2	3,0	3,1
de ella: China	7,6	7,7	9,1	9,8	2,5	2,6	2,3	2,0
Asia Meridional,	12,8	14,7	35,8	60,4	4,1	3,3	3,9	4,4
de ella: India	4,8	7,1	11,9	10,0	2,8	3,4	4,0	3,7
Países menos adelantados	3,1	2,7	4,2	4,1	2,7	2,8	2,9	2,8
Países desarrollados*,	424,5	465,0	853,6	987,3	5,2	5,1	5,1	5,3
de ellos:								
América del Norte	155,1	221,6	330,2	369,7	5,2	5,1	5,4	5,7
Asia/Oceanía*	73,0	79,3	160,8	225,5	5,8	5,1	4,8	4,8
Europa*	196,3	164,2	362,6	419,3	5,1	5,1	5,0	5,2

*No incluidos los países de la antigua URSS.

Fuente: UNESCO, *Informe Mundial sobre la Educación* 1995, pág. 108, París.

Pese a las hipótesis sobre un descenso de la fecundidad, las estimaciones demográficas para comienzos del siglo XXI obligan a prever aumentos importantes del número de nacimientos. En particular, las proyecciones realizadas por el Banco Mundial muestran que en los países con escasos ingresos los niños de menos de cinco años constituirán todavía en el año 2025 el grupo más numeroso de la pirámide de edades[5]. Las consecuencias de estas evoluciones demográficas en la capacidad de acogida de los sistemas educativos se verán agravadas por el desarrollo de la escolarización: se observan incrementos de la matrícula superiores a las evoluciones demográficas, con la única excepción de la enseñanza primaria en los países desarrollados.

Combinados con el crecimiento de la población, que a menudo es más acentuado en los países donde el sistema educativo presenta mayores fallos, los retrasos de la escolarización exigen

[5]Banco Mundial, *World Population Projections*, edición 1994-1995.

que se lleven a cabo esfuerzos particularmente importantes en los países en desarrollo. Las proyecciones realizadas por la UNESCO[6] hacen prever nuevos incrementos de la matrícula escolar. Para el conjunto del mundo e incluidos todos los niveles, ésta debe pasar de poco más de 1.000 millones actualmente a cerca de 1.150 en el año 2000 y a 1.300 en el año 2025.

De este total la parte correspondiente a los países desarrollados debe continuar disminuyendo debido a la reducción prevista de los índices de natalidad. Es en la categoría de los países en desarrollo donde el aumento será mayor, en gran parte como consecuencia del crecimiento de la matrícula en el África Subsahariana, en los Estados Árabes y en Asia Meridional. Este aumento de la matrícula en los países en desarrollo se producirá en todos los grados de la enseñanza: en la primaria (589 millones en torno al año 2000, contra 522 millones en 1992), en la secundaria (269 millones contra 227 millones) y también en la superior (40 millones contra 32 millones).

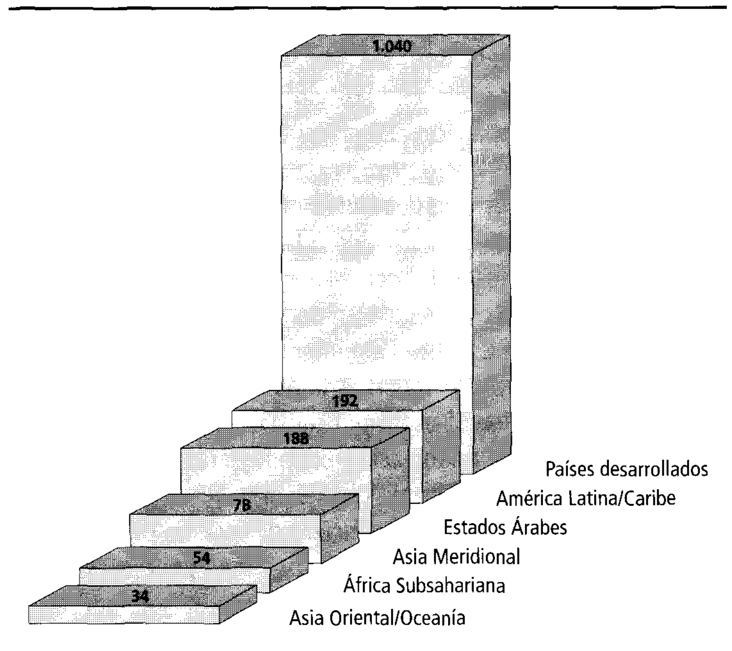
Frente a estas necesidades crecientes, los recursos disponibles están a menudo disminuyendo, particularmente en algunas regiones como el África Subsahariana, por efecto de múltiples factores como la disminución de la actividad económica o el peso de la deuda exterior. Además, en lo que toca a la utilización de los recursos públicos los sistemas educativos tienen que competir con las demás esferas de intervención del Estado y tienden a sufrir las consecuencias de la limitación presupuestaria global y de las decisiones políticas relativas a la distribución de los presupuestos públicos. Habida cuenta de la importancia capital que concede a las decisiones educativas en el desarrollo social, la Comisión estima que deben aumentarse en primer lugar los recursos públicos dedicados al sector de la educación. Naturalmente, las situaciones difieren en gran medida, sobre todo si se compara de manera global la de los países en desarrollo con la de los países desarrollados, donde la presión demográfica es menor, los recursos disponibles son más abundantes y el índice de escolarización es ya elevado. En los países industrializados la parte del PNB dedicada a los gastos públicos de educación se ha mantenido relativamente estable en los últimos años. Esta estabilidad casi total del esfuerzo público se

[6]UNESCO, *Tendances et projections des effectifs scolaires par degré d'enseignement, par âge et par sexe*, 1960-2025 (ré-évaluées en 1993).

ha combinado con una evolución de la demografía que contrasta con la de los países en desarrollo, ya que la población de menos de 15 años disminuyó en ellos en un 6 % entre 1970 y 1990, contra un aumento del 31 % en esta última categoría de países. No obstante, debe señalarse que varios factores –como el surgimiento de una enseñanza de masa, incluso en el grado superior, el aumento de las necesidades de formación permanente o la reducción probable del tiempo de trabajo que brinda nuevas ocasiones para aprender– contribuirán a incrementar también la demanda social de educación en los países desarrollados.

La Comisión es consciente de que no existe respuesta única al problema de la financiación de la educación, habida cuenta de las diferencias entre los niveles de desarrollo económico y entre unos sistemas educativos cuya situación varía según los países. De ahí que se limite a formular ciertas orientaciones generales, esforzándose por distinguir el caso de los países en desarrollo y el de los países desarrollados.

Gastos públicos de enseñanza (todos los grados) en relación con la población adulta, 1992 (en dólares de los Estados Unidos)



Datos cifrados reunidos por la División de Estadística de la UNESCO. Las regiones corresponden a la nomenclatura de la UNESCO. Los países de la antigua Unión Soviética situados en Asia se clasifican en las categorías correspondientes a esa región. La categoría de «Países desarrollados» no comprende aquí a los países de la antigua Unión Soviética.

Orientaciones para el futuro

Incrementar los recursos públicos destinados a la educación, en sustitución de otros gastos, debe considerarse una necesidad para los países en general, pero en particular para los países en desarrollo, en la medida en que se trata de una inversión esencial para el futuro. Para dar unas indicaciones de carácter general, la parte del producto nacional bruto dedicado a la educación no debe en ningún caso ser inferior al 6 % en los países donde aún no se ha alcanzado ese objetivo. Entre otras posibilidades, la lógica del desarrollo humano induce a tomar en consideración la transferencia de una parte de los créditos militares, a menudo superiores a los dedicados a la educación. En efecto, el desarrollo de la educación permite luchar contra un conjunto de factores de inseguridad: desocupación, exclusión, desigualdades de desarrollo entre las naciones, conflictos étnicos o religiosos.

Recordemos no obstante que la educación no es sólo un gasto social, sino también una inversión económica y política que produce beneficios a largo plazo. «Los sistemas educativos tienen por misión formar a los individuos en la ciudadanía, lograr la transmisión entre las generaciones de los conocimientos y la cultura y desarrollar las aptitudes personales. Tienen asimismo por misión dotar a los individuos de las calificaciones que la economía necesitará en el futuro»[7]. El desarrollo de un país supone en particular que su población activa sea capaz de utilizar tecnologías complejas y de dar muestras de creatividad y espíritu de adaptación, actitudes que dependen en gran parte del nivel de formación inicial de los individuos. La inversión educativa es pues una condición esencial del desarrollo económico y social a largo plazo y debe ser protegida en periodo de crisis.

Por otra parte, la Comisión estima que es no sólo legítimo sino conveniente movilizar recursos financieros privados a fin de limitar la presión ejercida sobre el presupuesto de los Estados. Esta utilización de la financiación privada será inevitablemente diferente según la situación de cada Estado y no debe poner en tela de juicio la participación financiera de éste. En particular, esta participación es esencial en los países más pobres, donde la intervención de fondos privados no puede por sí sola garantizar

[7] Serge Péano, estudio citado.

una financiación sana y duradera del sistema educativo. Las formas de la financiación privada son múltiples: participación –incluso limitada– de las familias o de los estudiantes en los gastos de escolaridad; asunción por las comunidades locales de una parte de los costos de construcción y mantenimiento de las escuelas; participación de las empresas en la financiación de la formación profesional; y autofinanciación parcial en el caso de las escuelas técnicas y profesionales o en el de las universidades gracias al establecimiento de contratos de investigación.

Gastos de educación por fuentes de financiación, incluidos todos los niveles*, correspondientes a algunos países, 1991 (porcentajes)

Grupos y países	Financiación pública	Financiación privada
Países de la OCDE		
Alemania	72,9	27,1
Australia	85,0	15,0
Canadá	90,1	9,9
Dinamarca	99,4	0,6
España	80,1	19,9
Estados Unidos	78,6	21,4
Finlandia	92,3	7,7
Francia	89,7	10,3
Irlanda	93,4	6,6
Japón	73,9	26,1
Países Bajos	98,0	2,0
Países con bajos ingresos y con ingresos intermedios		
Haití	20,0	80,0
Hungría	93,1	6,9
India	89,0	11,0
Indonesia[a]	62,8	37,2
Kenya[b] (1992/1993)	62,2	37,8
Uganda (1989/1990)	43,0	57,0
Venezuela (1987)	73,0	27,0

[a] Enseñanza pública solamente. Las fuentes de financiación privadas se refieren únicamente a las familias.
[b] Enseñanzas primaria y secundaria solamente. Las fuentes de financiación privadas se refieren únicamente a las familias.

Fuente: Banco Mundial, *Priorities and Strategies for Education*, pág. 54, Washington, D.C., 1995

*Enseñanza formal primaria, secundaria y superior (NDLR).

Es también posible pensar en sistemas de financiación mixta en los que se combinen los fondos públicos y privados en proporciones variables según los niveles de enseñanza, garantizando siempre la gratuidad de la enseñanza básica. La Comisión prestó atención particular a las propuestas formuladas en tal sentido por el Banco Mundial en lo relativo a los países en desarrollo que dan prioridad a la enseñanza básica en la inversión pública (recuadro). Esas orientaciones parecen constituir una buena base que permite a cada país establecer prioridades en la distribución de los recursos. No obstante, la Comisión desea poner de relieve la importancia de los recursos públicos en la enseñanza superior: recurrir a la financiación privada no debe poner en entredicho los fundamentos y la existencia de este tipo de enseñanza en los países en desarrollo, donde constituye un elemento esencial de la coherencia del sistema educativo, además de un factor importante de progreso científico y tecnológico. No obstante, sobre la base de una financiación pública constante, los recursos obtenidos mediante el cobro de derechos de escolaridad pueden permitir un mejoramiento cualitativo de las enseñanzas universitarias.

De todos modos, la Comisión estima que la utilización de la financiación privada no debe ser el resultado de una búsqueda de equilibrios a corto plazo que pueda traducirse en incoherencias, despilfarros o desigualdades. A las auto-

Prioridad a la educación básica en la inversión pública

Una distribución más eficaz, equitativa y duradera de las nuevas inversiones públicas destinadas a la educación ayudaría mucho a los sistemas educativos a hacer frente a los retos que hoy tienen planteados. La eficacia consiste en invertir los fondos públicos allí donde vayan a producir el rendimiento más alto –en general, tratándose de educación, en la enseñanza básica. En aras de la equidad, el gobierno debe velar por que a ningún alumno con las aptitudes requeridas se le niegue el acceso a la educación porque no tenga medios para pagarla. Dado que la diferencia entre beneficio personal y rendimiento social es mayor en el caso de la enseñanza superior que en el de la básica, hay razones sobradas para pensar que los estudiantes y sus padres consentirán en sufragar una parte del coste de los estudios. Los gobiernos pueden también estimular la financiación privada corriendo con algunos de los riesgos que hacen vacilar a las instituciones financieras a la hora de conceder préstamos para financiar los estudios superiores.

ridades gubernamentales incumbe organizar las relaciones de asociación financiera efectuando las correcciones necesarias. Sobre todo hay que evitar que la educación agrave las desigualdades sociales, para lo cual deben movilizarse recursos importantes en favor de los grupos de población menos favorecidos a fin de poner en práctica, por ejemplo, medidas de apoyo específicas destinadas a luchar contra el fracaso escolar, o de impartir una educación de calidad a las minorías étnicas y a los habitantes de las regiones remotas. Ello impone la necesidad de una financiación pública para garantizar el respeto de la equidad y el mantenimiento de la cohesión social.

Así pues, se trata en suma de administrar mejor los recursos existentes sin menoscabo de la calidad y de la equidad, situando esa gestión en una perspectiva a largo plazo. Este principio lleva a examinar distintos medios para mejorar la eficacia interna de la educación. Por ejemplo, gracias a la reducción de los índices de repetición y de abandono escolar, particularmente altos en

Las autoridades podrían combinar derechos de escolaridad e inversiones eficaces en el sector público según los siguientes principios:

– Gratuidad de la enseñanza básica, cargando con una parte de los costes las colectividades locales, y subsidios reservados a los niños de familias modestas.

– En caso necesario, cobro selectivo de derechos de escolaridad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, concediendo becas a determinadas categorías de alumnos.

– Cobro generalizado de derechos de escolaridad en la enseñanza superior pública, combinado con préstamos, exoneraciones fiscales y otros mecanismos que permitan a los estudiantes sin recursos aplazar el pago de sus estudios hasta el momento en que comiencen a ganarse la vida, y concesión selectiva de becas a fin de superar las reticencias de las personas con escasos medios a endeudarse en previsión de ingresos ulteriores.

– Garantía de acceso a una enseñanza primaria de calidad para todos los niños, concediendo todos los países prioridad absoluta a este nivel de enseñanza en los gastos públicos de educación.

– Ampliación del acceso a la enseñanza secundaria general (primero al nivel del primer ciclo, después a todos los niveles de la secundaria), considerada como segunda prioridad después de garantizado el acceso de todos los niños a una enseñanza primaria de calidad.

– Racionalización de los gastos públicos al nivel de los establecimientos.

La estabilidad de los presupuestos exige además efectuar proyecciones regulares de los gastos públicos y desplegar un esfuerzo permanente para garantizar el establecimiento de planes y de mecanismos de financiación.

Fuente: Banco Mundial, *Priorities and Strategies for Education*, pág. 10, Washington, D.C., 1995.

África y en América Latina, disminuyendo el número total de alumnos que escolarizar, podría incrementarse la pertinencia y la eficacia de los gastos de educación. Así, se ha estimado que para un país como Brasil el coste de las repeticiones representa aproximadamente 2.500 millones de dólares anuales; esa cantidad podría invertirse provechosamente en el desarrollo de la enseñanza preescolar a fin de hacer posible una mejor escolarización ulterior de los niños. La descentralización de la administración y una autonomía mayor de los establecimientos permiten también mejorar la eficacia de los gastos de educación gracias a una mejor adaptación a las necesidades locales. De todos modos, como hemos visto, esas medidas deben inscribirse en el marco de una regulación global a fin de evitar las incoherencias de gestión. Por otra parte, puede pensarse en diversas medidas para mejorar la relación costo-rendimiento de la educación en los países en desarrollo, como la prolongación de la duración del año escolar, la construcción de locales escolares más baratos o el desarrollo de la enseñanza a distancia. Pero conviene proscribir vigorosamente todo esfuerzo de productividad a corto plazo que pueda comprometer la calidad de la enseñanza. Así, el aumento del número de alumnos por clase no puede justificarse cuando ese número es ya muy elevado, lo que ocurre en los países en situación más difícil. Por último, no hay que olvidar que toda medida tendente a rebajar el nivel de contratación y de formación de los docentes es perjudicial para la calidad de la enseñanza y compromete gravemente el futuro.

Por último, la Comisión considera que el principio de una educación a lo largo de la vida debe incitar a todos los países, pero quizá en un primer momento a los países desarrollados (donde las limitaciones financieras son menos draconianas), a revisar en una perspectiva más amplia las modalidades de financiación de la educación, tratando de conciliar el principio fundamental de la igualdad de oportunidades con la necesaria diversificación de los derroteros individuales al final de la escolaridad obligatoria financiada con fondos públicos. La alternancia entre los periodos dedicados a la vida profesional y los dedicados a la formación y a la educación entrañan una diversidad de financiaciones. Es le-

gítimo hacer que contribuyan las empresas cuando se trata de elevar las calificaciones de la mano de obra y hacer participar a los individuos en lo que para ellos constituye a la vez una inversión personal que les ofrece la esperanza de alcanzar un nivel de remuneración más elevado y un medio de realización personal. En cuanto a la financiación pública, se justifica plenamente por los beneficios de carácter colectivo que la sociedad en su conjunto obtiene del desarrollo de la educación. En esta perspectiva puede considerarse el problema de la financiación de la enseñanza superior: el desarrollo de una enseñanza superior de masa justifica que se recurra cada vez más al cobro de derechos de escolaridad, compensados con la concesión de becas selectivas para los estudiantes más desfavorecidos y con el establecimiento de sistemas de préstamo.

La Comisión examinó también una solución más audaz. Toda vez que la educación está llamada a desarrollarse a lo largo de toda la vida, podría pensarse en atribuir a cada joven en el momento en que va a iniciar su escolaridad un crédito de tiempo para la educación correspondiente a un determinado número de años de enseñanza. Este crédito se inscribiría a su haber en un banco que en cierto modo administraría para cada estudiante un capital de tiempo seleccionado, dotado de los medios financieros suficientes. Cada joven dispondría de ese capital según su experiencia escolar y sus propias opciones. Podría conservar una parte del mismo para que durante su vida postescolar de adulto estuviera en condiciones de disfrutar de posibilidades de formación permanente. Tendría asimismo la facultad de aumentar su capital ingresando cantidades de dinero en su cuenta del «banco del tiempo elegido», según una especie de sistema de ahorro-previsión consagrado a la educación. Quizá esta reforma parezca demasiado radical o demasiado sistemática respecto de las condiciones y las prácticas existentes en tal o cual país, pero la idea podría aplicarse en su motivación, es decir, luchar contra la desigualdad de oportunidades, en forma de un crédito cuya concesión sólo se produciría al fin del periodo de escolaridad obligatoria y que permitiría al adolescente elegir su vía sin hipotecar su futuro.

(Utilización de los medios que ofrece la sociedad de la información)

Repercusión de las nuevas tecnologías en la sociedad y en la educación

La Comisión no podría examinar las principales decisiones de sociedad con que se enfrenta la educación sin referirse al lugar que debe otorgarse a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En efecto, la cuestión excède del marco de su simple utilización pedagógica y requiere una reflexión global sobre el acceso a los conocimientos en el mundo de mañana. Aquí sólo se va a esbozar esa reflexión, pero la Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación.

Las innovaciones que han marcado con su impronta todo el siglo XX, el disco, la radio, la televisión, la grabación sonora y de vídeo, la informática o la transmisión de señales electrónicas por vía hertziana, por cable o por satélite, presentan una dimensión que no es puramente tecnológica sino esencialmente económica y social. La mayoría de esos sistemas tecnológicos están hoy suficientemente miniaturizados y son lo bastante baratos para haber penetrado en la mayoría de los hogares del mundo industrializado y ser utilizados por un número creciente de personas en el mundo en desarrollo[8]. A juzgar por todos los indicios, la repercusión de las nuevas tecnologías, unidas al desarrollo de las redes informáticas, va a extenderse muy rápidamente al conjunto del mundo.

Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber. Por otro lado, esas tecnologías se caracterizan por su complejidad creciente y por la gama cada vez más amplia de posibilidades que ofrecen.

[8]Véase sobre este punto A. Hancock, *La educación y las tecnologías contemporáneas en la comunicación*, estudio realizado para la Comisión.

En particular, pueden combinar una gran capacidad de almacenamiento de la información con modos de acceso casi individualizados y una distribución en gran escala. No obstante, por amplias que sean en teoría, esas posibilidades hay que situarlas en un contexto social y económico preciso: la Comisión tiene plena conciencia de los contrastes muy acusados entre países industrializados y países en desarrollo en lo que respecta a la capacidad de inversión, al potencial de investigación y de concepción, a las posibilidades comerciales o a los índices de rentabilidad. A esto se añade el hecho de que los países en desarrollo tienen además prioridades educativas distintas ya que sus niveles de escolarización son menos altos y sus infraestructuras están menos desarrolladas. Por consiguiente, las prioridades en materia de utilización de las tecnologías para la educación tienen que ser también diferentes: «En el mundo en desarrollo el interés más inmediato se cifra en la posibilidad de ampliar el alcance (de esas tecnologías) y de realizar economías de escala y no en el acceso individualizado o en la interactividad; en el mundo industrializado la situación es inversa, ya que la distribución y el acceso están prácticamente garantizados y la individualización puede ser mucho más importante»[9].

Así pues, la mayoría de los proyectos puestos en práctica en los países en desarrollo tratan sobre todo de alcanzar a públicos muy numerosos o a los que normalmente es imposible llegar (por ejemplo, utilización del satélite en la India para llegar a las aldeas remotas; red de radio educativa establecida en Tailandia en los años 80; programa nacional de enseñanza a distancia en China). En los países desarrollados lo que se trata de aprovechar son más bien las propiedades ilustrativas de los medios audiovisuales, así como la posibilidad de dirigirse gracias a ellos a grupos específicos, minoritarios o desfavorecidos.

Recordemos a este respecto que la utilización pedagógica de las tecnologías de la información y de la comunicación no constituye una novedad; por ejemplo, la radio educativa hizo su aparición antes de la Primera Guerra Mundial. No obstante, no es sólo la gama de las tecnologías empleadas y su grado de complejidad lo que ha cambiado con el tiempo, sino también la

[9] A. Hancock, estudio citado.

voluntad de dirigirse, más allá del sistema escolar formal, a una variedad de públicos cada vez más amplia y de todas las edades, desde los niños en edad preescolar hasta la población adulta en su conjunto. Las experiencias han sido numerosas, los periodos de euforia han sucedido a los de vacilación y duda y hoy parece difícil hacer un balance general de lo realizado, habida cuenta de la diversidad de las fórmulas utilizadas. Pero las evaluaciones minuciosas de que han sido objeto algunos programas experimentales –por ejemplo, televisión educativa en Côte d'Ivoire o proyecto experimental de utilización del satélite (SITE) en la India– muestran que la tecnología no puede por sí sola dar una solución milagrosa a las dificultades con que se enfrentan los sistemas educativos. Esa tecnología hay que utilizarla sobre todo en combinación con las formas clásicas de la educación y no debe ser considerada como un procedimiento de sustitución, autónomo respecto de éstas.

La Escuela Nacional para Todos en la India

La Escuela Nacional para Todos (National Open School) es un instituto piloto de educación abierta en el nivel escolar. Creada en 1989 por el Gobierno indio, desempeña un papel clave en el proceso de universalización de la educación básica haciendo posible un grado mayor de equidad y de justicia social y estimulando el estudio en todas las capas de la sociedad.

La Escuela propone programas de enseñanza primaria, secundaria, secundaria-superior y profesional, así como cursos de enriquecimiento de la vida cotidiana. Los alumnos pueden elegir libremente sus cursos y frecuentemente optan por diversas combinaciones de formación general y de formación profesional. Los cursos se imparten en inglés y en diversas lenguas locales.

El establecimiento está abierto a las personas de todas las edades, mayores de 14 años, y tiene gran éxito entre las mujeres (éstas representan el 38 % de la matrícula). Más del 50 % de los alumnos pertenecen en general a grupos marginados, entre ellos las mujeres.

La enseñanza, que utiliza distintos medios de información, hace fuerte hincapié en los aspectos cualitativos de las técnicas basadas en el texto, pero no vacila en recurrir a tecnologías más avanzadas, como los programas de televisión o las grabaciones

Un debate que concierne en gran medida al futuro

Teniendo en cuenta la riqueza de la experiencia acumulada, la Comisión desea señalar una serie de puntos que en el futuro podrían ser objeto de la reflexión y del esfuerzo de la comunidad internacional respecto de la utilización de

las nuevas tecnologías para la educación.

El empleo de esas tecnologías en la enseñanza a distancia, ya muy generalizado, constituye una primera vía, sin la menor duda prometedora para el conjunto de los países del mundo. En efecto, la comunidad educativa puede apoyarse en este punto en una sólida experiencia internacional desde la creación de la «Open University» en el Reino Unido a comienzos de los años 70. La enseñanza a distancia recurre a vectores diversificados: cursos por correspondencia, radio, televisión, soportes audiovisuales, lecciones por teléfono o teleconferencia. El lugar que ocupan los medios de información y las tecnologías educativas en los distintos sistemas de enseñanza a distancia es muy variable y puede adaptarse a la situación y a las infraestructuras de cada país; así es como los países en desarrollo han preferido generalmente la utilización de la radio a la de la televisión.

Aunque las tecnologías más recientes no forman necesariamente parte de tal proceso, parecen en condiciones de contribuir con mejoras importantes, particularmente en materia de individualización del aprendizaje. Por otra parte, puede pensarse en una convergencia creciente entre la enseñanza a distancia y otros tipos de actividades alejadas en el espacio, como el «teletrabajo», que seguramente se desarrollarán en el futuro. Tanto para quienes aprendan como para quienes trabajen a distancia, es posible que las fronteras entre educación, trabajo e incluso esparcimientos se difuminen por efecto de un fenómeno de convergencia tecnológica, ya que un mismo canal permite la realización de actividades diversas.

Asimismo, según todos los indicios, las nuevas tecnologías habrán de desempeñar un papel fundamental en la educación de adultos, según las condiciones propias de cada país, y serán uno de los instrumentos de la educación a lo largo de la vida, cuyos

sonoras y de vídeo de carácter educativo que sirven para enriquecer los cursos y para completar la relación personal entre el docente y sus alumnos. El coste unitario es inferior a la cuarta parte del coste por alumno de las escuelas de tipo clásico. Aprovechando la red de las escuelas existentes, la Escuela Nacional para Todos permite a sus alumnos beneficiarse de esa infraestructura y además pone a su disposición medios a los que estos establecimientos no tienen normalmente acceso.

contornos se ha esforzado en precisar la Comisión. Empleadas ya con éxito en el marco de la formación permanente dispensada en las empresas, tales tecnologías constituyen un elemento esencial de ese potencial educativo, hoy difuso en el seno de la sociedad, que hay que movilizar en la perspectiva del siglo XXI.

Por último, la Comisión desea tomar partido claramente en el debate sobre la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los sistemas educativos; a su juicio, se trata de un objetivo esencial, y es de suma importancia que la escuela y la universidad se sitúen en el centro de un cambio profundo que afecta a la sociedad en su conjunto. No cabe la menor duda de que la capacidad de acceso de los individuos a la información y de tratarla va a resultar determinante para su integración no sólo en el mundo del trabajo sino también en su entorno social y cultural. De ahí que sea indispensable, particularmente a fin de evitar que las desigualdades sociales aumenten aún más, que los sistemas educativos puedan formar a todos los alumnos para que sepan manejar y dominar esas técnicas. Tal manera de proceder debe orientarse según dos objetivos: lograr una mejor difusión del saber y fortalecer la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, como instrumentos de educación de los niños y de los adolescentes, las nuevas tecnologías brindan una posibilidad sin precedentes de poder satisfacer con toda la calidad necesaria una demanda cada vez más amplia y cada vez más diversificada. Las posibilidades que aportan y las ventajas que ofrecen en el plano pedagógico son considerables. En particular, la utilización de la computadora y de los sistemas multimedia permite trazar derroteros individualizados en que cada alumno puede progresar a su ritmo. Brinda también a los docentes la posibilidad de organizar más fácilmente los aprendizajes en clases de niveles heterogéneos. Particularmente prometedora parece la tecnología del disco compacto en la medida en que permite manejar un volumen considerable de informaciones integrando el sonido, la imagen y el texto y sin exigir conocimientos informáticos previos. La interactividad permite al alumno hacer preguntas, buscar por sí mismo informaciones o estudiar a fondo ciertos

aspectos de los temas tratados en clase. El empleo de las nuevas tecnologías constituye a veces un medio de lucha contra el fracaso escolar; a este respecto, se ha observado en algunas experiencias piloto que los alumnos que tropiezan con dificultades en el sistema tradicional se sienten más motivados cuando tienen que utilizar esas técnicas y que de ese modo pueden desarrollar mejor sus talentos.

La Comisión estima pues, habida cuenta de todas estas ventajas, que la cuestión del empleo de las nuevas tecnologías en la educación es una decisión de carácter financiero, social y político y debe situarse en el centro de las preocupaciones de los gobiernos y de las organizaciones internacionales. Dado que los países en desarrollo se hallan hoy en situación de desventaja como consecuencia de su menor capacidad tecnológica y de la limitación de sus recursos financieros, hay que hacer todo lo posible para evitar que aumente la diferencia con los países ricos. El fortalecimiento de las infraestructuras y de las capacidades y la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad deben considerarse prioridades y beneficiarse como tales de la ayuda internacional. La creación de centros experimen-

Hacia una sociedad en aprendizaje

Enseñar es un arte y nada puede sustituir la riqueza del diálogo pedagógico. Sin embargo, la revolución mediática abre a la enseñanza unos cauces inexplorados. Las tecnologías informáticas han decuplicado las posibilidades de búsqueda de informaciones y los equipos interactivos y multimedia ponen a disposición de los alumnos una mina inagotable de informaciones:

- *Ordenadores de todo tamaño y de variada complejidad.*
- *Programas de televisión educativa por cable o satélite.*
- *Sistemas interactivos de intercambio de información, incluidos el correo electrónico y el acceso directo a las bibliotecas electrónicas y los bancos de datos.*
- *Los simuladores electrónicos.*
- *Los sistemas de realidad virtual en tres dimensiones.*

Armados con estos nuevos instrumentos, los alumnos y estudiantes se convierten en investigadores. Los docentes enseñan a los alumnos a evaluar y a tratar prácticamente la información que tienen a su disposición. Esta manera de proceder resulta mucho más próxima de la vida real que los métodos tradicionales de transmisión del saber. En las salas de clase surge así un nuevo tipo de asociación.

Fuente: Le Groupe Éducation de l'ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, pág. 27, Bruselas, La Table Ronde des Industriels Européens (ERT), 1994.

tales, conectados en red con los establecimientos escolares, podría constituir el medio, relativamente poco costoso, para lograr la amplia difusión de las informaciones y de los conocimientos. En muchos casos se puede pensar en una especie de «atajo» tecnológico: no es necesario que los países en desarrollo pasen sucesivamente por todas las etapas que han recorrido los países desarrollados y a menudo les convendrá optar desde el comienzo por las tecnologías más innovadoras. La elaboración de políticas de difusión en los países en desarrollo representa pues una tarea clave para la educación y requiere una estrecha concertación entre las empresas, los gobiernos y las organizaciones internacionales. No obstante, la Comisión desea subrayar que el desarrollo de las tecnologías, lejos de realizarse en detrimento de la escritura, devuelve a ésta un papel esencial y que el libro, aunque ya no sea el único instrumento pedagógico, conserva de todos modos una importancia primordial en la enseñanza: sigue siendo el soporte más manejable y económico que ilustra el curso dado por el profesor permitiendo al mismo tiempo al alumno revisar sus conocimientos y lograr la autonomía.

Conviene recordar a este respecto un punto esencial: el desarrollo de las nuevas tecnologías no disminuye en nada el papel de los docentes, muy al contrario; pero, en cambio, lo modifica profundamente y constituye para ellos una posibilidad que no deben desaprovechar (véase Capítulo 7). Desde luego, en una sociedad de la información el docente no puede considerarse como único poseedor de un saber que bastaría con que transmitiera. En cierto modo se convierte en participante en un saber colectivo que a él le incumbe organizar situándose resueltamente en la vanguardia del cambio. De ahí la necesidad absoluta de que la formación inicial, y más aún la formación continua, de los docentes les permita conseguir un dominio real de esos nuevos instrumentos. En efecto, la experiencia demuestra que la tecnología más eficaz resulta completamente inútil en el medio educativo si falta una enseñanza adaptada a su utilización. Hay pues que elaborar un contenido de la enseñanza que permita a esas tecnologías convertirse en auténticos instrumentos, lo que supone que los docentes acepten analizar críticamente sus prác-

ticas pedagógicas. Por otro lado, hay que hacerles ver también claramente las modificaciones profundas que esas nuevas tecnologías originan en el proceso de cognición. Ya no se trata solamente de enseñar a los alumnos a aprender sino también a buscar y a relacionar entre sí las informaciones, dando al mismo tiempo pruebas de espíritu crítico. Habida cuenta de la masa considerable de informaciones que actualmente circulan por las redes, saber navegar por ese océano del conocimiento se convierte en una condición previa al conocimiento mismo y exige lo que algunos consideran ya como una nueva forma de alfabetización. Esta «alfabetización informática» es cada vez más necesaria para lograr una auténtica comprensión de la realidad. Ella representa una excepcional vía de acceso a la autonomía, permitiendo a cada individuo comportarse en la sociedad como persona libre e ilustrada.

*
* *

La Comisión está persuadida, en efecto, de que en éste como en otros puntos elegir un determinado tipo de educación equivale a optar por un determinado tipo de sociedad. Su convicción profunda es que las decisiones educativas deben tender a una mayor responsabilidad de cada ciudadano, preservando el principio fundamental de la igualdad de oportunidades. De ahí que el conjunto de medidas que preconiza no sean puramente técnicas sino en gran parte políticas. Una descentralización realizada con éxito asocia a los distintos agentes sociales a los procesos de decisión y libera las capacidades de innovación sin poner en entredicho la necesidad de una regulación global. La financiación diversificada y basada en la lógica de la asociación requiere dispositivos que permitan recorridos educativos diferenciados. La aceptación resuelta de las consecuencias sociales y educativas de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información tiene como resultado un dominio creciente de los saberes. La educación a lo largo de la vida permite dar una orientación a esa dimensión social de la educación. En efecto, supone la creación de una escuela de base universal, de buena

calidad y accesible a todos, cualquiera que sea su situación geográfica, material, social o cultural. Ofrece a cada individuo la posibilidad de aprovechar nuevas posibilidades después de terminado el ciclo de educación inicial. Requiere también estimular la diversidad de los talentos abriendo múltiples cauces educativos y, con tal fin, debe movilizar el conjunto de los recursos acumulados por la sociedad.

Pistas y recomendaciones

► *Las opciones educativas son opciones de sociedad. Como tales, exigen en todos los países un amplio debate público, basado en la exacta evaluación de los sistemas educativos. La Comisión pide a las autoridades políticas que favorezcan ese debate a fin de alcanzar un consenso democrático, que representa el mejor cauce para poner en práctica con éxito las estrategias de reforma educativa.*

► *La Comisión preconiza la aplicación de medidas que permitan asociar a los distintos agentes sociales a la adopción de decisiones en materia educativa; a juicio de ella, la descentralización administrativa y la autonomía de los establecimientos pueden conducir, en la mayoría de los casos, al desarrollo y a la generalización de la innovación.*

► *En este sentido la Comisión intenta reafirmar el papel del político: a él incumbe el deber de plantear claramente las opciones y de lograr una regulación global, a costa de las necesarias adaptaciones. En efecto, la educación constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado.*

► *De todos modos, la Comisión no subestima la importancia de las limitaciones financieras y preconiza el establecimiento de formas de asociación entre lo público y lo privado. Para los países en desarrollo, la financiación pública de la educación básica sigue siendo una prioridad, pero las decisiones que se tomen no deben menoscabar la coherencia global del sistema ni hacer que se sacrifiquen los demás niveles de la enseñanza.*

▶ *Por otro lado, es indispensable revisar las estructuras de financiación en función del principio de que la educación debe desenvolverse a lo largo de la vida del individuo. En tal sentido, la Comisión estima que hay que debatir y estudiar a fondo la propuesta de un crédito-tiempo para la educación que se formula sucintamente en este informe.*

▶ *El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe dar pie para la reflexión general sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana. La Comisión recomienda:*

• *La diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías.*

• *Una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente.*

• *El fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales.*

• *La puesta en marcha de programas de difusión de las nuevas tecnologías con los auspicios de la UNESCO.*

(capítulo 9)

La cooperación internacional: educar a la aldea planetaria

La mundialización de las actividades, que es la característica señalada de nuestra época, pone de manifiesto, como hemos mostrado en los primeros capítulos de este informe, la amplitud, la urgencia y la imbricación de los problemas a que se enfrenta la comunidad internacional. El crecimiento demográfico acelerado; el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio; la persistente pobreza de gran parte de la humanidad; la opresión, la injusticia y la violencia que aún padecen millones de individuos exigen medidas de corrección de gran envergadura. Únicamente una cooperación internacional renovada en su espíritu y reforzada en sus medios podrá aplicarlas. Irreversible, la mundialización exige respuestas globales, y edificar un mundo mejor –o menos malo– es hoy en día más que nunca asunto de todos.

La educación constituye innegablemente una de esas respuestas, sin duda la más fundamental, por lo que es menester inscribir la cooperación en materia de educación en el marco más general de los esfuerzos que la comunidad internacional debería desplegar para suscitar una toma de conciencia de todos los problemas que debe resolver y llegar a un consenso sobre las cuestiones que exigen una acción concertada. Semejante acción presupone la colaboración de múltiples interlocutores: organizaciones internacionales e intergubernamentales, gobiernos, organizaciones no gubernamentales, mundo de la industria y del comercio, organizaciones profesionales sindicales y, claro está, en el terreno del que venimos hablando, los agentes del sistema educativo y el mundo intelectual.

Al respecto, la celebración, bajo la égida de la Organización de las Naciones Unidas, de una serie de importantes conferencias mundiales[1] y la recentísima creación de la Organización Mundial de Comercio han puesto los jalones de la acción colectiva que requiere la interdependencia de las naciones. Esas conferencias, la aplicación de lo en ellas decidido y la ejecución de proyectos concretos dimanantes de ellas definen el marco general y dibujan el contorno de lo que podríamos denominar «las grandes obras» de la cooperación internacional a finales del siglo XX. Etapas de una metodología realmente mundialista, atestiguan la voluntad de buen número de actores del escenario internacional de transformar, mediante la cooperación, en una fuerza positiva la mundialización de los problemas. Igualmente, la labor de comisiones internacionales como las Comisiones Brandt y Brundtland, la Comisión del Gobierno Mundial o la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo atestiguan el vigor de estas tendencias.

[1]Conferencia mundial para el examen y la evaluación de los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (Nairobi, Kenya, julio de 1985); Conferencia Mundial sobre Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990); Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) (Río de Janeiro, Brasil, junio de 1992); Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, Egipto, 5 al 13 de septiembre de 1994); Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, Dinamarca, 6 al 12 de marzo de 1995); Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz (Beijing, China, 4 al 15 de septiembre de 1995).

El hecho de que cada vez se recurra más a la acción internacional para tratar de hallar soluciones colectivas a los problemas de alcance mundial se refleja asimismo en el significativo aumento, en los últimos años, de las intervenciones de la Organización de las Naciones Unidas tendentes a asegurar la paz y la seguridad en distintos puntos del mundo. Así, por ejemplo, el número de conflictos en los que las Naciones Unidas se han interpuesto (diplomacia preventiva y mantenimiento de la paz) pasó de 11 en 1987 a 53 en 1991 y 78 en 1994. Desde luego, los resultados alcanzados en ese terreno, al igual que en otros, en ocasiones son decepcionantes y ahora que las Naciones Unidas acaban de conmemorar su 50º aniversario, obligan a preguntarse por la índole de las reformas que es indispensable aplicar al sistema de las Naciones Unidas, al igual que a sus modalidades de acción, para aumentar la eficacia de sus intervenciones. Mas se esboza un movimiento general que prefigura –o es de esperar que lo haga– el surgimiento en el siglo XXI de una sociedad realmente mundial.

Como sus ámbitos de competencia corresponden a cuestiones vitales, a la UNESCO corresponde sin lugar a dudas asumir grandes responsabilidades junto a las otras organizaciones internacionales. Concretamente, en un momento de la historia en el

que la función esencial de la educación en el desarrollo nacional y humano se reconoce y proclama ya universalmente –según afirmó su Director General[2]–, es lógico que esté asociada a muchos proyectos a través de los cuales la comunidad internacional tiene el propósito de fundar su futuro. Por ese mismo motivo, varias recomendaciones de nuestra Comisión siguen el hilo conductor de la labor de distintas conferencias mundiales de las Naciones Unidas.

Las mujeres y las muchachas: una educación para la igualdad

La Comisión desea subrayar el interés de la Declaración formulada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en septiembre de 1995, en la que se analizan las distintas modalidades que puede revestir la discriminación hacia las muchachas y mujeres, entre otros, en los terrenos de la educación y la formación, y fija a la comunidad internacional varios objetivos fundamentales: asegurar la igualdad de acceso de la mujer a la educación, erradicar el analfabetismo femenino, mejorar el acceso de la mujer a la formación profesional, a la enseñanza científica y tecnológica y a la educación permanente.

La Comisión hace suyas esas varias recomendaciones. En términos generales, considera que la denegación de la igualdad con los hombres de que aún son víctimas las mujeres en la mayoría de las regiones del mundo, de forma masiva o en formas más insidiosas según las tradiciones y circunstancias, sigue siendo en este final del siglo XX, por su amplitud y gravedad, un ataque contra los derechos humanos. Asociándose a las numerosas declaraciones solemnes formuladas al respecto en distintos órganos en los últimos años, sigue convencida de que la comunidad internacional tiene el deber de hacer todo lo posible por abolir esas desigualdades. Dar a las muchachas y a las mujeres una instrucción que les permita superar lo antes posible la distancia que las separa de los hombres, para abrirles, en el trabajo, en la sociedad, en el terreno político, vías de acción y acceso al poder

[2] Discurso del Director General de la UNESCO en la ceremonia de apertura de la 28ª reunión de la Conferencia General, 25 de octubre de 1995.

que hasta ahora les han estado vedadas, no es sólo una exigencia ética. Abundan los estudios que ponen de manifiesto un hecho social capital: las mujeres se han convertido, en todo el mundo, en agentes económicos de primer orden, aunque los indicadores que se utilizan tienden con excesiva frecuencia a minimizar, o a ocultar, su verdadera aportación al desarrollo (véase el Capítulo 3). La educación de las mujeres y muchachas es, desde ese punto de vista, una de las inversiones en el futuro más rentables que se puede hacer. Tanto si el objetivo es mejorar la salud de las familias como la escolarización de los niños o la vida comunitaria, es educando a las madres y promoviendo de manera general la condición femenina como las sociedades tienen más posibilidades de que sus esfuerzos cuajen. Nuestro mundo, dominado demasiado exclusivamente por los hombres, tiene mucho que aprender y que esperar de la emancipación femenina.

La educación y el desarrollo social

La Comisión ha prestado asimismo especialísima atención al desenvolvimiento y las recomendaciones de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en marzo de 1995. La Conferencia, que abordó la pobreza, el desempleo y la exclusión social, puso el acento en la contribución que a su solución podían hacer las políticas educativas.

Hay que recordar las orientaciones que en esa Cumbre se formularon, pues aclaran adecuadamente la dimensión social de las políticas educativas. Los Estados participantes en ella se comprometieron a promover el acceso universal y equitativo a una enseñanza de calidad y a asegurar a todo el mundo el nivel más elevado posible de salud física y mental y la atención primaria de salud. Declararon que, al respecto, se esforzarían especialmente por corregir las desigualdades de la condición social, sin distinción alguna por motivos de raza, origen nacional, sexo, edad o discapacidad física. Asimismo, se comprometieron a respetar y promover sus culturas comunes y particulares y a reforzar

el papel que la cultura desempeña en el proceso de desarrollo y preservar los fundamentos esenciales de un desarrollo duradero centrado en el ser humano y a contribuir a la utilización óptima de los recursos humanos y al desarrollo social, con el fin de eliminar la pobreza, promover el pleno empleo y el empleo productivo y favorecer la integración social[3].

Evidentemente, nuestra Comisión suscribe esas conclusiones, que coinciden con sus propias concepciones acerca de la finalidad de la educación y que no pueden por menos que afianzar su defensa de una cooperación internacional basada en la solidaridad y la colaboración en pie de igualdad. Aunque no conviene abusar de los objetivos cuantitativos, considera que, habida cuenta de la contribución específica de la educación al desarrollo social, se debería consagrar a aquélla un porcentaje significativo de la ayuda pública para el desarrollo, que se podría fijar, en enlace con la acción de las organizaciones internacionales, en un cuarto de la ayuda global, que, por otra parte, es menester aumentar. Las instituciones financieras internacionales, en primer lugar el Banco Mundial, deberían efectuar también una inflexión similar en favor de la educación.

La Comisión espera que, gracias a un seguimiento regular de la Cumbre de Copenhague, aumente la toma de conciencia general, se estimulen las iniciativas, se fomenten las cooperaciones y se puedan medir los resultados alcanzados.

Fomentar la conversión de deudas en beneficio de la educación

Inversión económica, social y humana a largo plazo, la educación es sacrificada con excesiva frecuencia en los planes de ajuste, pese a que la expansión de la escolarización exigiría aumentar los presupuestos nacionales en ese terreno. Es, así pues, necesario esforzarse por compensar los efectos negativos que en el gasto público en educación tienen las políticas de ajuste y reducción de los déficit internos y externos. Al respecto, la Comi-

[3] Naciones Unidas, *Informe de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social*, Nueva York, 1995.

sión considera prometedoras las experiencias recientes de conversión de deudas en acciones en favor de la educación. La deuda exterior de un país, adquirida con descuento –en divisas– a los bancos comerciales u otros acreedores por un organismo de fomento del desarrollo (por lo general, una organización internacional no gubernamental), es comprada parcialmente en moneda local por el deudor, por intermedio de su banco central, y el importe en moneda local se dedica exclusivamente a financiar (a veces durante periodos relativamente largos) programas educativos específicos. Es difícil negociar esos acuerdos de conversión de deuda, que no son siempre practicables; pero, en algunos países cuyo tesoro público está abrumado por las deudas que debe reembolsar, el organismo exterior que negocia un acuerdo de esa índole puede ayudar a que aumente el gasto en educación. En numerosos países gravemente endeudados, cuyo porcentaje del PIB dedicado a educación disminuye, al igual que el número de alumnos, es esencial reducir la deuda para dedicar a la educación una parte de los ingresos nacionales. Ahora bien, esa reducción no siempre se traduce en un aumento de los gastos sociales, y, al respecto, la conversión de la deuda da a quienes recaudan fondos externos cierto medio de presión, además de poder ayudar a resolver los problemas que plantea a los organismos de fomento del desarrollo el empleo de divisas para financiar gastos en moneda local o la asunción de gastos corrientes. Observando que los titulares de la mayoría de las deudas son gobiernos y los organismos de crédito oficiales multilaterales, la Comisión considera que deberían estudiar la posibilidad de participar también en esos acuerdos de conversión.

En pro de un observatorio UNESCO de las nuevas tecnologías de la información

Esforzándose por detectar tanto los obstáculos, financieros o de otro tipo, que frenan el progreso de la educación como los nuevos caminos que ésta podría seguir, la Comisión se ha mos-

trado especialmente atenta a los terrenos en que tiene lugar un cambio rápido. Uno de éstos, que se analiza más detalladamente en los Capítulos 2 y 8, es el de las nuevas tecnologías de la información, las cuales transforman ya las sociedades en que se implantan al modificar las relaciones de trabajo y crear, al margen del mundo real, un mundo virtual que todavía es muy difícil evaluar qué promesas y qué peligros encierra. Pueden asimismo –y mucha gente lo reconoce en la actualidad– hacer una aportación cada vez mayor a los sistemas educativos. Es menester, pues, velar por que se difundan en todos los países, a fin de evitar que se abra un nuevo foso entre países ricos y países pobres, que podría hacer peligrar los intentos de reequilibrio. Como la aparición de la sociedad de la información es uno de los datos fundamentales del futuro, la Comisión recomienda que la UNESCO cree un observatorio que se encargue de dilucidar y de evaluar, en la perspectiva del siglo XXI, dos aspectos de la cuestión: la previsible incidencia de esas nuevas tecnologías en la evolución de las sociedades y en los procesos educativos propiamente dichos. Ese proyecto condiría, en nuestra opinión, perfectamente con la función de «pilotaje» intelectual de la comunidad internacional que corresponde a la UNESCO y permitiría sin duda aclarar mejor una vía hacia el futuro por la que avanza a zancadas el mundo moderno, aunque, por así decirlo, sin puntos de referencia. El control intelectual, político y social de esas tecnologías será una de las grandes empresas del siglo XXI.

La Comisión considera igualmente que la UNESCO, en su condición de centro de intercambio de informaciones, debería desempeñar una función determinante en el terreno de los programas informáticos educativos. Dos orientaciones principales deberían guiar concretamente su acción: la concesión de un sello de calidad que permita distinguir los materiales pedagógicos de calidad y el fomento de la producción de programas informáticos que respeten la especificidad cultural de cada pueblo. Para ello, debe tomar la iniciativa de un diálogo con los editores de programas y las empresas informáticas, con miras a la creación y la concesión de premios que recompensen cada año las mejores iniciativas en ese campo.

De la asistencia a la colaboración en pie de igualdad

Hoy en día, la concepción y las funciones de la asistencia internacional están cambiando. Estamos en una encrucijada en la que se ponen en tela de juicio las formas clásicas de asistencia y cooperación y empieza a imponerse la necesidad de transformar la «asistencia» en «colaboración en pie de igualdad». Tanto los países que reciben ayuda como los que la conceden buscan formas nuevas de cooperación que se basen realmente en un intercambio y un beneficio mutuo. En un contexto en el que, con independencia de los factores locales, la mayoría de los problemas por resolver transcienden las fronteras locales o regionales, la cooperación es un imperativo así político como práctico.

¿Cómo avanzar eficazmente en este campo? Entre los dos grupos de países interesados, las opiniones al respecto pueden ser muy divergentes: los países beneficiarios exigen cada vez más ser tratados como asociados en pie de igualdad. Para ellos, depender demasiado de la experiencia de otros países, estar sometidos a modelos extranjeros, entraña a menudo restricciones inaceptables, lo mismo en el plano económico que en el plano cultural.

Por su parte, los países económicamente desarrollados (y, dentro de esos países, las instituciones y organismos que se dedican a estimular las transferencias de recursos y de asistencia técnica) saben perfectamente que no hay soluciones aplicables a todos los casos. Es innegable que, hasta ahora, además de un capital de conocimientos y una ayuda material, muy a menudo han transmitido al mundo en desarrollo, además de sus prejuicios, perspectivas ya formadas y errores. En muchos países desarrollados, las crisis económicas y las del empleo han puesto de manifiesto la complejidad de las relaciones que existen ente la educación y el empleo, o entre la educación y la cohesión social. De ahí que los países donantes se inclinen más en la actualidad a extraer enseñanzas de su propia experiencia nacional y a tener en cuenta los éxitos y fracasos de la cooperación internacional.

En el curso de su labor, la Comisión ha podido determinar temas comunes que pueden orientar una reflexión futura, para re-

novar las estrategias de desarrollo. En concreto, parece indispensable, así para la cooperación internacional como para la elaboración de las políticas nacionales, considerar el sistema educativo en su totalidad y concebir las reformas como un proceso democrático, que entrañe consultas y esté vinculado a una política social a su vez respetuosa de la práctica democrática, de los derechos humanos y del derecho en general. Es menester también hallar la manera de reorientar con más eficacia la cooperación internacional hacia el combate contra la pobreza: en el terreno de la educación, es preciso un esfuerzo concertado para que se beneficien de una enseñanza quienes hasta ahora se han visto excluidos de ella.

Sea cual fuere la urgencia de las reformas a breve plazo, es asimismo esencial dedicar una parte de la energía y de los recursos disponibles a constituir, en los países pobres, una capacidad de investigación y reforma a más largo plazo, la cual presupone, entre otras cosas, el acopio y el análisis de informaciones sobre los sistemas educativos que pueden ser objeto de comparaciones

Un caso de cooperación multilateral: la OECO

La Organización de los Estados del Caribe Oriental (OECO) está formada por ocho países y territorios (Antigua y Barbuda, Dominica, Granada, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat, Saint-Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía), en los que hay unos 550.000 habitantes.

Aunque la mayoría de los niños de estos países siguen una escolaridad de por lo menos siete años y la enseñanza secundaria se imparte a casi la mitad del grupo de edad correspondiente, la calidad de la enseñanza suscita viva preocupación. Más de la mitad de los 7.500 profesores, que se han dedicado a esa profesión inmediatamente después de haber terminado los estudios secundarios, carecen de toda formación pedagógica. La enseñanza superior, instaurada tardíamente ante la escasa población del país, sólo cuenta a la fecha con 4.000 alumnos.

A partir de 1990, los países de la OECO decidieron elaborar en común una estrategia regional de reforma de la educación encaminada a instaurar un amplio sistema de desarrollo de los recursos humanos. Colaboran en 12 sectores esenciales relativos a la elaboración de los programas y el perfeccionamiento del personal docente, la evaluación de los alumnos, la reforma de la enseñanza y de la formación técnica y profesional, la educación de adultos y la educación permanente, la enseñanza a distancia, la gestión de los recursos sectoriales y la del proceso de reforma. A partir de un análisis permanente de las políticas educativas, se elaborará una ley común que armonizará las bases legislativas de los sistemas educativos de todos los países de la OECO. El acopio y la evaluación en común de los datos facilitará el seguimiento de todos los aspectos de la educación.

La Secretaría de la OECO ha llevado a cabo negociaciones con los suministradores de fondos y organismos técnicos para alcanzar una cooperación máxima con ellos, así como entre ellos mismos, en lo tocante al apoyo prestado a este proyecto regional de estrategias de reforma educativa.

internacionales. Por último, hay que fomentar la libre circulación de personas y conocimientos para tratar de colmar la diferencia que existe, en ese terreno, entre los países desarrollados y el resto del mundo.

La observación de los mecanismos regionales internacionales existentes permite extraer algunas enseñanzas y discernir qué condiciones son indispensables para que los intercambios sean duraderos. Centrándose en terrenos clave que interesan a todos los países que actúan en cooperación, la Unión Europea ha conseguido catalizar una cooperación intelectual aplicada a un conjunto de programas innovadores. Alienta los intercambios universitarios escolares, estimula la enseñanza de idiomas extranjeros y promueve la igualdad de oportunidades (en el marco del programa de cooperación europea SÓCRATES, que comprende, entre otros, los programas ERASMUS, COMENIUS y LINGUA) y contribuye a la constitución de un fondo común de trabajos de investigación y estadística (EURYDICE). Esta colaboración entre los países ha sido concebida de modo que les permita aprovechar colectivamente los puntos fuertes de cada uno de ellos en todos los planos de la educación y compensar los puntos flacos de cada país. Permite a los jóvenes, en particular a los estudiantes, beneficiarse de las enseñanzas im-

Un programa europeo: ERASMUS

El programa ERASMUS, lanzado en 1987 por la Comunidad Europea, fue el primer programa concebido y aplicado a nivel europeo para favorecer la movilidad de los estudiantes y otras actividades de cooperación interuniversitaria (movilidad de los profesores, elaboración de nuevos planes de estudio en común, programas intensivos...). Desde 1995, ERASMUS está integrado en el nuevo programa de la Unión Europea, SÓCRATES, que engloba todos los tipos y todos los niveles de educación y que pone el acento en la noción de «educación europea para todos».

ERASMUS ha tenido un éxito incontestable, como atestiguan las siguientes cifras globales: entre 1987 y 1995, unos 400.000 estudiantes han podido llevar a cabo un periodo de estudio reconocido en otro establecimiento escolar de la CE y 50.000 profesores han dispensado cursos en otra universidad; 1.800 establecimientos han participado en las actividades de cooperación europea, cifra que comprende casi la to-

partidas por los distintos países miembros de la Unión, con lo que contribuye a mejorar el entendimiento mutuo entre los pueblos.

En otro nivel, hay grupos de países –de la Commonwealth y de la francofonía, entre otros– que han sabido capitalizar elementos de un pasado común, en particular el idioma, para construir redes de intercambio y asistencia en beneficio de los países en desarrollo. Distintas organizaciones regionales y subregionales están adquiriendo importancia como animadoras de una cooperación que vincula a países que tienen intereses comunes. Es sin duda alguna posible, mediante actividades en asociación, centros de excelencia o programas comunes, realizar en beneficio de los países pequeños sinergias más eficaces que una acción aislada, y los países industriales, por su parte, también pueden extraer ventajas apreciables de la colaboración.

talidad de las universidades y gran número de establecimientos de enseñanza superior no universitaria.

ERASMUS está organizado en torno a dos acciones principales: concesión de ayudas financieras a las universidades para actividades de dimensión europea; fomento de la movilidad de los alumnos y concesión de becas para ello. Así, en el marco del nuevo «contrato institucional», se conceden ayudas financieras a las universidades para promover la movilidad de los alumnos y profesores y elaborar planes de estudio comunes entre universidades de distintos Estados miembros. Un conjunto de disposiciones facilita el reconocimiento académico de los periodos de estudio efectuados en el extranjero. Las becas ERASMUS aportan una ayuda financiera directa a los estudiantes que van a realizar un periodo de estudios en otros países miembros. Las becas (de 3 a 12 meses) cubren los gastos de movilidad que conllevan los estudios en el extranjero, la preparación lingüística, los gastos de viaje, la diferencia de coste de vida, etc.

Fuentes: Comisión Europea y EURYDICE (Red de información sobre la educación en la Unión Europea)

Los científicos, la investigación y los intercambios internacionales

Es suficientemente sabido el papel esencial de la investigación científica en el reforzamiento del potencial de los distintos países. La pauta actual, conforme a la cual los programas de in-

vestigación son fijados en lo esencial en los países ricos y atienden a las preocupaciones y los intereses de éstos, no es el camino más adecuado para fomentar un espíritu de colaboración en pie de igualdad. Ahora bien, se observan en la actualidad algunos signos positivos: realización de investigaciones endógenas (en las ciencias exactas y naturales así como en las ciencias sociales) y, en particular, constitución de redes «Sur-Sur», cuya eficacia depende en gran medida de la movilidad de los profesores, los alumnos y los investigadores, que hay que favorecer lo más posible y, por lo que se refiere a la UNESCO, entre otras cosas mediante una adecuada acción normativa.

En los países ricos, está comprobado que la cooperación entre científicos que se dedican a una misma disciplina transciende las fronteras nacionales y es un poderoso instrumento de internacionalización de las ideas, las actitudes y las actividades. Las redes que la Unión Europea ha instaurado o reforzado funcionan como una especie de laboratorio de investigación a escala europea en determinados terrenos, con repercusiones científicas y culturales. En cuanto a las regiones más pobres del mundo, sigue minando sus recursos el éxodo de científicos altamente cualificados en busca de puestos de investigación en los grandes centros. Ahora bien, y es éste un signo de esperanza, empieza a haber titulados e investigadores que regresan a su país de origen en cuanto se les presenta la ocasión de hacerlo, por modesta que sea.

Aunque es innegable que los países ricos se esfuerzan cada vez más por enjugar el déficit de conocimientos del resto del mundo, es menester reforzar sin desmayo las medidas destinadas a ayudar a los países pobres a aumentar sus capacidades de investigación. Entre las más útiles, citemos la ayuda a la creación de centros de excelencia (véase el Capítulo 3), gracias a la cual los países dotados de medios insuficientes pueden superar, conjugando sus esfuerzos, el umbral crítico de eficacia, por debajo del cual ninguna acción es realmente viable en los terrenos de la investigación, la enseñanza superior o la inversión en técnicas costosas, como las de la enseñanza a distancia, por ejemplo.

Una misión renovada para la UNESCO

El mandato asignado a la UNESCO dentro del sistema de las Naciones Unidas y el lugar que efectivamente ocupa en el dispositivo de la cooperación internacional la convierten en una institución clave para el futuro. Su misión, definida hace medio siglo tras una guerra planetaria de trágicas consecuencias, sigue teniendo plena actualidad, pero las mutaciones del mundo le imponen transformarse a la par que él.

Ni organismo de financiación, ni simple institución de investigación, la UNESCO ha tenido siempre por tarea desarrollar el potencial humano, en colaboración con los Estados Miembros de la Organización y sus múltiples asociados e interlocutores en el escenario internacional. La cooperación intelectual que estimula es, a la vez, un elemento de acercamiento y de entendimiento mutuo entre los pueblos y las personas y un instrumento indispensable para la acción. Más que nunca, la transferencia y la difusión de los conocimientos, el enfrentamiento de las ideas, la colaboración de alto nivel, la formación de redes de innovación, la difusión de informaciones y de experiencias que han tenido éxito, las labores de evaluación e investigación que favorece en sus ámbitos de competencia, son actividades indispensables para edificar un mundo más solidario y más pacífico. Es preciso que estos aspectos de su acción no dejen de desarrollarse.

La originalidad de la UNESCO estriba en el abanico de sus competencias –no sólo la educación, sino asimismo la cultura, la investigación y la ciencia y la comunicación–, que hacen de ella una organización intelectual en el sentido amplio, menos sometida que otras a una visión únicamente economicista de los problemas. Su polivalencia corresponde a la complejidad del mundo contemporáneo, en el que tantos fenómenos se hallan en relación de simbiosis. Autoridad moral y productora de normas internacionales, sigue estando tan atenta al desarrollo humano como al mero progreso material. Todas estas características la predisponen a llevar a cabo, en el terreno de la educación, una acción en varios frentes al mismo tiempo: ayudar a los Estados Miem-

bros a edificar y renovar sus sistemas educativos, a sacar el mejor partido posible de la revolución científica y tecnológica y al mismo tiempo hacer del derecho a la educación una realidad para todos los habitantes del planeta y promover por doquier la idea de paz y el espíritu de justicia y de tolerancia.

La Comisión hace votos por que la UNESCO pueda ser dotada por sus Estados Miembros de los medios necesarios para llevar a cabo esta tarea múltiple, lo cual supone, ante todo, que pueda ampliar y reforzar, en los años próximos, todo un haz de acciones basadas a la vez en su experiencia y en ideas innovadoras, a fin de alentar, entre otros medios gracias a alianzas y colaboraciones internacionales, el perfeccionamiento de los sistemas educativos nacionales. La Comisión insta a la UNESCO a que promueva además, a través de su programa, la noción de educación a lo largo de la vida propuesta en el presente informe, a fin de inscribirla paulatinamente en la realidad educativa del mundo contemporáneo.

Por otra parte, la UNESCO puede contribuir considerablemente, mediante la educación, a abrir las mentes a los imperativos de la solidaridad internacional. Mientras las organizaciones internacionales y los Estados nacionales se preparan a responder a los desafíos del siglo XXI, la ciudadanía mundial sigue siendo un concepto muy alejado de las realidades y de las percepciones concretas, pese a que la aldea planetaria es nuestro horizonte, a medida que se multiplican las interdependencias y los problemas se mundializan. Se exacerba la tensión entre lo global y lo local, al no existir una toma de conciencia de las mutaciones en curso. En esta perspectiva, hay que alentar todas las iniciativas procedentes de la base, fomentar los intercambios y los diálogos, seguir a la escucha de los hombres y las mujeres en la vida cotidiana. La acción de las organizaciones no gubernamentales reviste al respecto una importancia fundamental, para hacer retroceder los temores e incomprensiones y tejer los múltiples lazos que constituirán la sociedad mundial del futuro. La UNESCO, de la que las ONG son desde hace mucho asociadas de primer orden sobre el terreno, no puede por menos que ganar si recurre cada vez más a su apoyo, que arraiga su acción en la realidad.

En esta perspectiva, hay que poner el acento en la educación para el entendimiento internacional y en la aportación esencial de las ciencias sociales en esa toma de conciencia de una solidaridad planetaria. La UNESCO podría, a título de ejemplo, fomentar un vasto balance interdisciplinario, en el que se recapitulasen los principales interrogantes que se plantean a las sociedades humanas en este final del siglo XX.

Si se funda en esa aprehensión directa del mundo contemporáneo, la UNESCO podrá ejercer plenamente su magisterio moral, pues la Comisión considera que la vocación ética de la UNESCO, a la que su Constitución da prioridad, tiene más importancia aún hoy en día ante las nuevas misiones que se imponen a la educación en el mundo moderno, ya se trate de promover el desarrollo duradero, de asegurar la cohesión social, de alentar en todos los planos la participación democrática o de responder a los imperativos de la mundialización. En todos esos terrenos, las finalidades sociales de la educación no deben hacer perder de vista jamás la primacía del ser humano y de los ideales que la comunidad internacional proclamó cuando se fundaron las Naciones Unidas. En ese sentido, la exigencia ética, la primera de todas, es en último análisis lo que más profundamente concilia la acción de la UNESCO con las realidades de la época actual, conformadas por interrogantes e incertidumbre. Anclando esta acción en la utopía de una visión voluntarista y equilibrada del progreso, la orienta, en vísperas del nuevo siglo, hacia la instauración de una auténtica cultura de la paz.

Pistas y recomendaciones

► *La necesidad de la cooperación internacional –que debe repensarse radicalmente– se impone también en la esfera de la educación. Debe ser obra no sólo de los responsables de las políticas educativas y de los docentes sino también de todos los agentes de la vida colectiva.*

► *En el plano de la cooperación internacional, promover una política decididamente incitativa en favor de la educación de las*

muchachas y las mujeres, según las ideas de la Conferencia de Beijing (1995).

- *Modificar la llamada política de asistencia con una perspectiva de asociación, favoreciendo en particular la cooperación y los intercambios en el marco de los conjuntos regionales.*

- *Destinar a la financiación de la educación una cuarta parte de la ayuda para el desarrollo.*

- *Estimular la conversión de la deuda a fin de compensar los efectos negativos que tienen sobre los gastos de educación las políticas de ajuste y de reducción de los déficit internos y externos.*

- *Ayudar a fortalecer los sistemas educativos nacionales favoreciendo las alianzas y la cooperación entre los ministerios en el plano regional y entre países que se enfrentan con problemas similares.*

- *Ayudar a los países a realzar la dimensión internacional de la enseñanza dispensada (plan de estudios, utilización de las tecnologías de la información, cooperación internacional).*

- *Fomentar el establecimiento de nuevos vínculos de asociación entre las instituciones internacionales que se ocupan de la educación, poniendo en marcha, por ejemplo, un proyecto internacional tendente a difundir y a poner en práctica el concepto de educación a lo largo de la vida, según el modelo de la iniciativa interinstitucional que tuvo como resultado la Conferencia de Jomtien.*

- *Estimular, especialmente mediante la elaboración de los adecuados indicadores, el acopio en escala internacional de datos relativos a las inversiones nacionales en educación: cuantía total de los fondos privados, de las inversiones del sector industrial, de los gastos de educación no formal, etc.*

- *Constituir un conjunto de indicadores que permitan describir las disfunciones más graves de los sistemas educativos, poniendo en relación diversos datos cuantitativos y cualitativos, por ejemplo: nivel de los gastos de educación, porcentajes de pérdidas, desigualdades de acceso, escasa eficacia de distintas partes*

del sistema, insuficiente calidad de la enseñanza, situación del personal docente, etc.

▶ *Con sentido prospectivo, crear un observatorio UNESCO de las nuevas tecnologías de la información, de su evolución y de sus previsibles repercusiones no sólo en los sistemas educativos sino también en las sociedades modernas.*

▶ *Estimular por conducto de la UNESCO la cooperación intelectual en la esfera de la educación: Cátedras UNESCO, Escuelas Asociadas, reparto equitativo del saber entre los países, difusión de las tecnologías de la información, intercambio de estudiantes, de docentes y de investigadores.*

▶ *Reforzar la acción normativa de la UNESCO al servicio de los Estados Miembros, por ejemplo, en lo que atañe a la armonización de las legislaciones nacionales con los instrumentos internacionales.*

(epílogo)

Procedentes de distintos horizontes y con experiencias variadas, los miembros de la Comisión internacional han contribuido grandemente a la originalidad de su labor gracias a la diversidad de sus puntos de vista, la cual no ha impedido que surgiera un amplísimo acuerdo sobre la metodología que se habría de adoptar y las principales conclusiones. La elaboración del informe dio lugar a debates de fondo, y aunque es evidente que cada uno de los comisarios, de haberlo redactado personalmente, habría elegido formular de otra manera tal o cual párrafo, o incluso tal o cual capítulo, tanto el fondo como las líneas maestras del texto han sido objeto de consenso. Ahora bien, como el informe sólo trata de un número limitado de temas considerados particularmente significativos para el futuro de la educación, la selección que se ha hecho ha dejado forzosamente en la sombra, pese a su importancia, cuestiones de interés primordial para algunos. De ahí que se decidiese, cuando ya concluía la labor de la Comisión, invitar a cada uno de ellos a hacer una contribución personal al informe consistente en un texto autónomo, a fin de reflejar más fidedignamente la diversidad de opiniones sobre los problemas abordados y la riqueza de los debates. En las páginas que siguen figuran las aportaciones personales de once miembros de la Comisión.

(In'am Al Mufti)

La excelencia en la educación: hay que invertir en el talento

Hemos llegado a un momento de la historia en el que en el mundo entero se experimentan innovaciones científicas y tecnológicas capitales, cambios en los campos de la economía y la política y transformaciones de las estructuras demográficas y sociales. Estas transformaciones radicales, que van a seguir produciéndose sin duda alguna en el futuro a un ritmo acelerado, por fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios de enseñanza, que tendrán que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente. Si queremos cumplir con lo que exige la época, tendremos que dar muestra de creatividad, de valentía y de una firme voluntad de introducir cambios reales y de estar a la altura de las tareas que nos esperan.

Ante esta situación, no es posible contentarse, en los planes nacionales o internacionales de reforma de la educación, con una buena planificación y una asignación racional de los recursos financieros. Es menester que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia de educación.

(La educación para todos)

Durante estos últimos veinte años, en particular, los gobiernos y los organismos internacionales han intentado enfrentarse con los problemas del desarrollo haciendo que su acción gire cada vez más en torno a la ampliación de las posibilidades de educación. Los países en desarrollo intentaban alcanzar así el objetivo de «la educación para todos» determinado por la UNESCO. Ahora bien, el desarrollo de la educación ha consistido esencialmente en atender una demanda creciente de instrucción escolar,

estimándose que la calidad de la educación impartida no era prioritaria. De ahí que se llegara a una situación caracterizada por el hacinamiento en las escuelas, el empleo de métodos de enseñanza superados, fundados en la memorización, y docentes incapaces de adaptarse a métodos más modernos, como la participación democrática en el aula, el aprendizaje en cooperación y la solución de problemas recurriendo a la imaginación. Todas estas circunstancias suponen ahora otras tantas trabas a la mejora de la educación.

Hay que observar al respecto que esta amplia y rápida expansión del sistema educativo, y su transformación en maquinaria pesada de muchos países, han impedido que se ocupe como convendría de la equidad en la educación, que supone proponer experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de alumnos con aptitudes diversas. Como se deseaba ante todo alcanzar la educación para todos, se ha llegado a no prestar suficiente atención a las necesidades de los alumnos con aptitudes excepcionales y a aplicar un tratamiento idéntico a alumnos con aptitudes diferentes. Como dijo una vez Jefferson, «*No hay nada más alejado de la igualdad que tratar de igual modo a seres desiguales*». Por buenas que hayan sido las intenciones de las políticas tradicionales, privar a los alumnos con dotes excepcionales de posibilidades de educación apropiadas es privar a la sociedad de los recursos humanos más valiosos para alcanzar un desarrollo real y eficaz.

En los albores del siglo XXI, los países en desarrollo se enfrentan a múltiples tareas en su búsqueda del desarrollo. Necesitan, por consiguiente, dirigentes con una formación y una preparación adecuadas, capaces de atender las necesidades socioeconómicas de sus respectivos países. Hay que tener en cuenta y satisfacer las necesidades educativas particulares de los alumnos con dotes excepcionales, que serán los dirigentes del futuro.

...enfrentarse con la situación

Ante esta situación, hay que crear otras posibilidades de educación, perfeccionando contenidos y métodos para que tengan

en cuenta las diferencias individuales. Debería formarse a los docentes para que sepan adaptarse a las necesidades de aprendizaje específicas de los alumnos con grandes dotes. Una de las principales prioridades de la escuela –de cualquier escuela– debería ser elaborar e implantar programas que estimulen y brinden una amplia gama de posibilidades de aprendizaje muy avanzado, a fin de atender las necesidades de los mejores alumnos, algo sumamente importante si se quiere formar a los futuros dirigentes que van a estar a la cabeza de la marcha hacia el desarrollo duradero. El programa escolar ordinario ha de ser perfeccionado para que se pueda dar a los mejores alumnos la posibilidad de mostrar realmente lo que valen.

La excelencia en materia de educación

Esta búsqueda de la excelencia supone que se intente elaborar un programa de enseñanza más rico, en función de las distintas dotes y necesidades de todos los alumnos. Hay que permitir además que cada alumno se realice plenamente y cultive y mantenga las dotes excepcionales que posea. No menos importante es velar por que los docentes estén mejor formados en materia de pedagogía de los programas de alto nivel. De no ser así, lo que parecería estar pidiendo la sociedad a los alumnos es que intenten, no ya alcanzar la excelencia en sus estudios, sino adaptarse a una norma.

...el papel de la familia, de la comunidad y de las ONG

Descubrir y cultivar las aptitudes de cada cual es tarea que no corresponde únicamente a la escuela. El papel de la familia y la comunidad local en el pleno desenvolvimiento de las aptitudes del alumno es a la vez soporte y complemento de los esfuerzos de la escuela. En cuanto a las organizaciones no gubernamentales (ONG), pueden desempeñar un papel decisivo al ayudar a las

comunidades a hacerse cargo de sus responsabilidades sociales. Pueden aportar una contribución muy útil a la sensibilización de los padres y a la eficiencia de la educación y fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad.

(...y, sobre todo, de las mujeres)

La clave de esta participación de la comunidad sigue encontrándose en el fortalecimiento de la participación de las mujeres en el proceso de desarrollo, problema que ahora está en el corazón mismo del desarrollo humano y que habrá que tener cada vez más en cuenta en el porvenir. Las mujeres están actualmente insuficientemente representadas en casi todos los programas de enseñanza superior y en la mayoría de los puestos administrativos de alto nivel. **La educación es condición esencial del fortalecimiento de la participación de las mujeres.** La instrucción de las mujeres es probablemente una de las inversiones más rentables que pueda hacer un país. **Dar más oportunidades a las mujeres, en particular a las mujeres y niñas con aptitudes excepcionales, es crear las condiciones necesarias para la aparición de una elite femenina** y permitir a las mujeres hacer al proceso de adopción de decisiones una contribución valiosísima para el adelanto de la educación y el desarrollo duradero.

(La solución jordana)

En Jordania hay aproximadamente un millón de niños escolarizados, que representan el 25 % de la población. La enseñanza obligatoria y el incremento espectacular de las tasas de escolarización en todos los niveles han llegado a imponer una carga excesiva al sistema educativo nacional, que no ha podido resolver el problema de la equidad en materia de educación. Para poner remedio a esta situación, Jordania está aplicando desde hace diez años un vasto programa de reformas encaminado a mejorar la calidad de la educación. El legislador se ha interesado muy es-

pecialmente por el caso de los alumnos con aptitudes excepcionales y por la necesidad de incrementar la competencia y la capacitación de los profesores para que puedan atender las necesidades de esos alumnos.

Al comprobar que la excelencia en materia de educación correspondía a una necesidad nacional, la Fundación Nour Al Hussein lanzó un proyecto pedagógico innovador para intentar satisfacerla. La Fundación es una organización no gubernamental sin fines lucrativos, fundada en 1985 para determinar y atender diversas necesidades en materia de desarrollo en toda Jordania, introducir modelos innovadores y dinámicos de desarrollo comunitario integrado y establecer normas nacionales de excelencia en el plano del desarrollo humano y socioeconómico, la educación, la cultura y el arte. La Fundación tiene un concepto del desarrollo caracterizado por un enfoque global fundado en la participación democrática y la cooperación intersectorial en todos los planos.

La Fundación, que ha estado colaborando con las autoridades para poner en práctica las directrices del plan nacional de reforma de la enseñanza y brindar la oportunidad de cursar estudios a los alumnos dotados, fundó la *Jubilee School* en 1993, tras diez años de labor dedicados a la planificación, a numerosas investigaciones y a la elaboración de programas de estudios y la formación de docentes.

La *Jubilee School* es un internado secundario mixto cuyos alumnos pueden efectuar una experiencia de aprendizaje única en su género. Su programa está organizado en torno a las necesidades intelectuales de los alumnos, sus capacidades y su experiencia. Ofrece un entorno educativo que estimula a los alumnos y les lleva a mostrar todo lo que son realmente capaces de hacer, mediante el descubrimiento, la experimentación, un modo original de solucionar problemas, y hasta la posibilidad de realizar inventos. Los candidatos son seleccionados rigurosamente con arreglo a un sistema estricto en el que se utiliza toda una gama de criterios, como los resultados escolares anteriores, índices de características de comportamiento, el nivel intelectual general, determinadas actitudes matemáticas y el grado de creatividad.

A fin de garantizar la igualdad de oportunidades, con independencia del origen socioeconómico, se concede a todos los alumnos una beca de estudios y la escuela intenta acoger en particular a niños procedentes de las zonas más remotas y marginadas del Reino, en las que el sistema educativo no puede cumplir la difícil misión que consiste en satisfacer las necesidades de los alumnos con aptitudes excepcionales. En la *Jubilee School* se espera que los alumnos, tras obtener su diploma, regresen a su comunidad, tras una formación o estudios complementarios, a fin de desempeñar funciones de dirección y contribuir a su desarrollo.

La escuela, apegada a un marco de aprendizaje democrático, fomenta la libertad de pensamiento y de expresión. Gracias a la experiencia educativa que viven en ella, los alumnos aprenden a utilizar de modo útil su saber. La escuela no intenta únicamente dotarles de una buena formación general, sino también fortalecer su carácter e inculcarles un hondo sentido de la responsabilidad social.

La *Jubilee School* contribuye además a la mejora de la calidad de la educación de los alumnos con aptitudes excepcionales por mediación de su Centro para la Excelencia en la Educación, que trabaja en cooperación con el Ministerio de Educación y con los sectores privado y público. El Centro se encarga de elaborar programas de enseñanza y estudio, manuales y materiales informativos que puedan utilizar otras escuelas de toda Jordania. Contribuye también a la concepción y la difusión de métodos innovadores de perfeccionamiento en matemáticas, ciencias y letras, para profesores de enseñanza secundaria. El Centro desempeña también funciones de centro de documentación e información y de servicio de investigaciones pedagógicas. Patrocina además talleres, programas y actividades de formación para docentes y alumnos con aptitudes excepcionales de todas las regiones del país, en los que se intenta sobre todo enseñar a los profesores a aplicar las técnicas pedagógicas más eficaces, a elaborar programas y a tener en cuenta las diferencias individuales en sus propias clases. Los programas de formación se refieren también a cómo ampliar el acceso a la educación de los niños de

corta edad, fomentar las posibilidades de aprendizaje de los niños con aptitudes excepcionales que proceden de medios marginados o de grupos minoritarios, y dar una definición de lo que es un niño con aptitudes excepcionales, mediante la observación de los alumnos en entornos en los que puedan manifestar plenamente sus capacidades, en vez de basarse únicamente en los resultados de pruebas psicológicas.

La *Jubilee School* y su Centro representan una síntesis satisfactoria de las investigaciones e innovaciones centradas en la realización del potencial humano, en la modernización de los laboratorios de formación con miras al desarrollo nacional y en la cooperación y la participación de las organizaciones públicas y privadas al servicio de la sociedad jordana en su conjunto. Al cabo de dos años de existencia de la escuela, los alumnos habían obtenido ya resultados notables en el plano de los estudios y en el de la formación social. En estas palabras de uno de ellos puede verse claramente en qué consiste el éxito de la escuela:

«Antes, la escuela era para mí una cárcel. La *Jubilee School* es un lugar en el que he podido aprender y sentirme totalmente libre. Es el lugar soñado para la amistad, la ciencia y la imaginación. En esta escuela, el profesor es un amigo, el saber es un amigo y los libros son amigos.»

(Isao Amagi)

Mejorar la calidad de la enseñanza escolar

Los sistemas educativos modernos establecidos por los Estados-naciones han contribuido en gran medida a formar no sólo a los individuos, sino también a transformar la sociedad entera. De aquí que se encuentren sometidos a las críticas de la opinión y a exigencias excesivas cuando la sociedad evoluciona.

Todo país tiene que efectuar de vez en cuando una reforma de su sistema escolar en el plano de los métodos pedagógicos, de los contenidos y de la gestión. Sin embargo, por completas que sean esas reformas, es verosímil que la enseñanza escolar siga cumpliendo en el próximo siglo las principales funciones que desempeña ya hoy día, y su supervivencia va a depender esencialmente, sin duda alguna, de nuestra propia capacidad de preservar su «calidad» y su «pertinencia».

Los responsables de la educación deberían abordar el problema de la calidad de la enseñanza escolar desde los tres puntos de vista siguientes:

I. Mejora de la preparación de los docentes, mediante la aplicación de las seis políticas o medidas siguientes:

1) En algunos países, *el nivel de la formación inicial de los docentes* es el de la enseñanza secundaria; habría que revalorizarla y pasarla al nivel de la enseñanza superior, como ocurre en numerosos países industrializados en los que se forma al profesorado en institutos pedagógicos o en la universidad. En algunos de esos países hay cursos de segundo ciclo que preparan para la enseñanza de la pedagogía.

2) *Las certificaciones para la docencia* deberían mencionar explícitamente cuál es el nivel y el tipo de enseñanza –primaria, secundaria, técnica o profesional, educación especializada, etc.– que puede impartir el titular de acuerdo con su formación inicial.
3) *La contratación y destino* de los docentes deberían corresponder a una voluntad de garantizar un justo equilibrio entre las distintas materias, el grado de experiencia de los profesores, las zonas urbanas y las zonas rurales, etc.
4) *La formación en el empleo* es una modalidad de educación permanente sumamente apropiada si se quiere que todos los miembros del personal docente puedan mejorar su capacidad pedagógica, tanto en el plano de la teoría, como en el de la práctica. Esa formación en el empleo debería tener en cuenta la elaboración de los programas y sus aspectos conexos (véase la Sección II).
5) Deberían tomarse en consideración *las condiciones de trabajo* de los docentes: número de alumnos, horas o jornadas de trabajo y medios de que disponen.
6) *La remuneración de los docentes* debería ser lo bastante elevada como para mover a jóvenes con talento a escoger esta profesión, y su nivel debería poder compararse aproximadamente con el de los emolumentos de los demás miembros de la función pública.

La formulación de una política de conjunto sobre los docentes, combinada con las susodichas medidas, debería ser una de las principales preocupaciones de las autoridades competentes.

II. Concepción y elaboración de los programas de estudio y aspectos conexos: deberían ser realizados en colaboración por las autoridades y los grupos profesionales interesados. Los programas escolares deben corresponder a los contenidos de la formación de los docentes.

Al elaborar los programas, habría que elaborar al mismo tiempo los métodos pedagógicos, los manuales y los materiales

auxiliares de enseñanza. Convendría, en particular, utilizar ordenadores y otros medios de comunicación para facilitar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Los programas deberían tener en cuenta los adelantos de la investigación en ciencias exactas y naturales y en ciencias humanas. Al elaborar los métodos de enseñanza y aprendizaje, habría que reflexionar también sobre el importante papel de los estudios experimentales y sobre la experiencia que se adquiere viviendo y trabajando en contacto directo con la naturaleza.

III. Gestión de las escuelas: es éste el tercer campo en el que es posible mejorar la enseñanza escolar. La escuela es una institución educativa fundamental en la que se organizan sistemáticamente actividades prácticas de índole pedagógica. Aun cuando, en la mayor parte de los casos, el docente trabaje solo en su aula, forma parte de un equipo cuyos miembros contribuyen a dar vida a lo que podríamos llamar la cultura de la escuela. Difícilmente podrá ésta impartir una enseñanza de gran calidad si no es administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza, con la cooperación activa de los profesores.

Por último, *la mejora de la calidad de la enseñanza escolar*, desde los tres puntos de vista que hemos enumerado, debería ser un objetivo fundamental de los responsables políticos en todos los países, sea cual fuere la situación, durante el próximo siglo.

(Roberto Carneiro)

La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI

Así como el siglo que termina ha puesto de manifiesto profundas heridas, en el siglo XXI se inaugura una era cargada de esperanzas que, indudablemente, se caracterizará por nuevas exigencias sociales, entre las cuales el arte de **convivir** aparecerá como la forma de cicatrizar estas múltiples heridas, fruto del odio y la intolerancia que con tanta frecuencia han imperado durante el siglo XX.

La humanidad apenas consigue reconocerse en el espejo deformante que reproduce, como otros tantos estigmas, los males de nuestras sociedades. El nuevo curso de la historia, que ha provocado en particular, desde 1989, el triunfo de una lógica económica implacable, fundada en la ley del más fuerte y sujeta a las exigencias de un neoliberalismo desencarnado, impone necesariamente **una reacción de nuestra conciencia, un despertar ético** frente a la cuestión social fundamental, la agravación de las desigualdades en el mundo. Se trata de una ecuación compleja, definida por un conjunto de variables, las principales de las cuales son las siguientes:

1. Síntomas inquietantes de **desaliento social**, derivado de situaciones de extrema pobreza (*poverty fatigue*).
2. Una nueva forma de miseria, de dimensiones múltiples, en la que se acelera el efecto de factores multiplicadores de la pauperización, en los planos cultural, material, espiritual, afectivo o cívico.

3. La importancia cada vez menor del capital social en una sociedad que cultiva el riesgo y en la que predominan las pulsiones individualistas, destructoras de toda confianza en las relaciones interpersonales.
4. El carácter conflictivo y vertical de las relaciones sociales, determinadas por una lógica que se ejerce en múltiples sentidos y corresponde a la acción de diversos grupos de interés, así como la sustitución gradual de la lucha de clases por conflictos étnicos o religiosos/culturales, que anuncian el surgimiento de movimientos tribales de gran magnitud.
5. El abandono del espacio cívico, fuente de civilización, a un mercantilismo exacerbado, generador de dualismo y de exclusión.

Así pues, el siglo XX debe hacer frente a una empresa colosal: **reconstruir las comunidades humanas**. Proliferan las señales de impaciencia; las sociedades humanas presienten que una proyección lineal de las tendencias fundamentales del siglo que ahora acaba no augura un destino feliz. A la masificación y el individualismo que han caracterizado a la primera generación de las tecnologías de la información y la comunicación, llevando al paroxismo el modelo económico vencedor, sucede ahora una segunda generación tecnológica en la que se empieza a volver a la idea de interacciones en red y al valor de las relaciones de vecindad (virtuales). La sociedad cognoscitiva, fundada en una ética de intercambio de conocimientos y en fenómenos cognoscitivos generados por relaciones interpersonales sin fronteras, gracias a la mundialización del planeta, debería favorecer el surgimiento de valores posmaterialistas.

Así pues, la solidaridad y el nuevo espíritu comunitario pueden, de nuevo, aparecer naturalmente como un principio orgánico, vertebrador de vida, y como otra opción frente a la exclusión y la desvitalización suicida de la trama social. En ese contexto, órganos de socialización, fundamentales y estables, como la familia y la escuela, deberán asumir de nuevo su función de núcleo básico, a partir del cual puedan establecerse los cimientos duraderos de la sociedad futura.

La educación ha sido siempre, y sigue siéndolo, una tarea eminentemente social. El desarrollo pleno de la personalidad de cada cual se sigue tanto del fortalecimiento de la autonomía personal como de la construcción de una alteridad solidaria o, dicho de otra manera, del proceso de descubrimiento del otro como actitud moral. La humanización, concebida como crecimiento interior del individuo, llega a realizarse plenamente en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad y las de la responsabilidad. Los sistemas educativos son a la vez fuente de **capital humano** (Becker), de **capital cultural** (Bourdieu), y de **capital social** (Putnam). De las cenizas del *hombre lobo para el hombre –homo homini lupus–* puede surgir luego el *hombre amigo del hombre –homo homini amicus–* gracias a una educación que permanezca fiel a su meta comunitaria intrínseca.

La tarea es inmensa, pero ineludible, pues de ella depende la construcción del orden social del siglo XXI. Mas, por encima de todo, será una **formación para la justicia** la que permitirá reconstituir el núcleo esencial de una educación moral de las conciencias, que requiere una cultura cívica no conformista y enemiga de la injusticia y que prepare a una ciudadanía activa en la que la responsabilidad de intervención sustituya a la simple ciudadanía por delegación. De hecho, es justamente la asimilación del sentido de la justicia abstracta (equidad, igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto de los demás, defensa de los más débiles, apreciación de la diferencia) lo que genera actitudes psicológicas que predisponen a actuar de manera concreta en pro de la justicia social y la defensa de los valores democráticos.

Partiendo, pues, del principio de que la educación es un bien público (o por lo menos, cuasi público), se debe considerar que la escuela es ante todo una institución social o, más exactamente, una institución perteneciente a la sociedad civil. En otras palabras, ya no puede limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana.

Si nos remitimos a la teoría filosófica de Hannah Arendt, hay tres ámbitos de la vida social: **la esfera pública, la esfera del**

mercado y la esfera privada. Según Arendt, mientras que la esfera pública debe promover los valores de **equidad**, el mercado y el mundo laboral conducen a la discriminación, y la esfera privada se caracteriza por la exclusión, corolario de opciones individuales.

A partir de estos conceptos fundamentales, la **escuela**, con independencia de su situación específica –privada, cooperativa u oficial– se define como **esfera de acción pública**, como entorno y *locus* de socialización, al tiempo que aporta una contribución a la esfera económica y a la esfera privada, por el cúmulo de especializaciones y de capital humano que produce. En sociedades cada vez más complejas y diversificadas en el plano cultural, el surgimiento de la escuela como esfera pública pone de manifiesto su función indispensable en la promoción de la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad.

En definitiva, todo lo que sucede en el espacio escolar tiene consecuencias en el proceso de construcción de sociedades estables, pues se educa para una ciudadanía plena mediante la edificación de **comunidades educativas plurales**, regidas por normas de participación democrática, en las que se da prioridad al método de la negociación entre las diversas posiciones y se rechaza toda forma de solución de los conflictos naturales por la violencia o el autoritarismo. En este marco educativo, se sustituye la tolerancia pasiva por una discriminación positiva de las minorías, en la medida en que el objetivo básico de la formación democrática es el acceso equitativo de todos a los derechos políticos fundamentales.

En una escuela de este tipo, pilar fundamental de **la educación a lo largo de la vida**, se adquieren las competencias indispensables para una socialización permanente, es decir, para una consolidación de las culturas que les permita resistir a los procesos de exclusión, apoyándose en actitudes activas, capaces de reinventar en cada etapa de la existencia funciones sociales inéditas y movilizadoras. **La educación y la socialización están íntimamente ligadas durante toda la vida**.

El nuevo siglo es, por su propia índole, sinónimo de horizonte para una **nueva esperanza**; esperanza que, al ser eminentemente humana y humanizadora, se basa insoslayablemente en la prioridad de la educación.

(Fay Chung)

La educación en África en la actualidad

En África se plantea más que en cualquier otro continente la necesidad de replantear los sistemas educativos, en función de la mundialización de la economía y de las situaciones concretas sobre el terreno. Además, con excesiva frecuencia en ese continente se han conservado, más o menos intactos, los sistemas heredados del periodo colonial, en general con la idea de «preservar las normas», pese a su carácter más ilusorio que real, de elites reducidísimas que recibían una formación idéntica a la que se imparte en las metrópolis, mientras que la gran mayoría seguía privada de cualquier forma de educación moderna. Hay un contraste pasmoso entre la incapacidad de esas elites instruidas de transformar las estructuras sociales feudales y la agricultura tradicional de subsistencia de sus países, y el éxito de sus homólogos del Asia Oriental, que han conseguido hacer las economías de esa región más eficaces que sus modelos occidentales iniciales. Corresponde, pues, interrogarse sobre el fracaso de los primeros y el éxito espectacular de los segundos, y habría que determinar igualmente la contribución de la educación en uno y otro caso.

El Asia Oriental ha estado muy influida por el modelo japonés. Desde 1870, durante la era Meiji, se impuso en el Japón la enseñanza primaria obligatoria para todos los niños. Una vez instaurada, los esfuerzos se centraron en la generalización de la enseñanza secundaria y, tras la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza superior fue accesible a la mayoría. Además, ya en el siglo XIX, los japoneses eran perfectamente conscientes de que, para sobrevivir como nación, necesitaban asimilar las matemáticas, la ciencia y la tecnología de Occidente, pero sin incorporar

su cultura ni sus valores sociales. Con una actitud no desprovista de arrogancia, afirmaron la superioridad de su lengua, literatura, cultura y religión, que preservaron celosamente. Al mismo tiempo, con una humildad igualmente firme, emprendieron la tarea de imitar, e incluso, ulteriormente, superar, la ciencia y la tecnología occidentales.

África no ha hecho una opción deliberada similar. La educación occidental, introducida por los misioneros cristianos, ha formado en ese continente a elites más versadas en teología, historia, literatura y cultura que en ciencia y tecnología, y esta preferencia marcada por las ciencias humanas se observa todavía actualmente. El síntoma más patente de esta orientación occidental es, indudablemente, la exclusión de las lenguas africanas de los sistemas educativos. Aún hoy, no se enseñan esas lenguas en la mayoría de los países francófonos o lusófonos, e incluso algunos países anglófonos han criticado su empleo por considerarlo «factor de división» o manifestación de «tribalismo». A diferencia del Japón, África no ha rechazado conscientemente la cultura y los valores de Occidente, ni tampoco ha adoptado voluntariamente su ciencia y su tecnología. El africano convertido al cristianismo sólo veía en su propia cultura superstición y arcaísmo, y la rechazaba en conjunto por ser «no civilizada». En otras palabras, los africanos instruidos hicieron suya la concepción de los europeos respecto de la cultura africana tradicional.

La educación en África, además de seguir basándose en sistemas y estructuras que datan de la época colonial, sigue siendo sumamente elitista. Muy pocos países africanos han logrado generalizar la enseñanza primaria, aunque muchos hayan alcanzado la independencia hace cerca de treinta años. El balance es todavía peor en lo que respecta a la enseñanza secundaria: en numerosos países de África sólo entre el 4 y el 5 % de los niños en edad de seguir estudios secundarios tienen posibilidad de hacerlo. En la mayor parte de esos países, menos del 1 % del grupo de edad correspondiente tiene acceso a alguna forma de enseñanza superior, frente a un porcentaje que oscila entre el 25 y el 75 % en los países industrializados.

Además, quienes llegan a inscribirse en la enseñanza superior, rara vez se especializan en una disciplina científica o tecnológica.

A partir de esta situación debemos replantear las relaciones entre la educación y el desarrollo económico y entre la educación y los valores culturales. Es indispensable definir el «desarrollo» de una manera mucho más clara y precisa. En la actualidad, la estrategia de desarrollo de África parece basarse casi exclusivamente en el *ajuste estructural*, que es, empero, evidentemente una visión demasiado estrecha y exclusivamente economicista del desarrollo, pues pasa por alto otros factores sumamente importantes, como el nivel de formación de los recursos humanos de un país, o el grado de diversificación e industrialización de su economía. Es necesario asimismo replantear la educación, para no perpetuar sin discernimiento sistemas y estructuras del pasado. La educación debe estar al servicio de un objetivo, que los propios africanos deben determinar. Debe desempeñar una función crucial en el desarrollo económico y en la instauración y la definición de los valores que harán de África un continente unido política y culturalmente, armonioso y orientado al futuro. Sólo cuando se haya definido claramente el objetivo de la educación, África podrá decidir cuál es la que mejor se adapta al desarrollo. Este objetivo deberá definirse teniendo en cuenta las realidades de la *aldea planetaria* y el *mercado mundial*. África no puede seguir permitiéndose perpetuar su doble legado colonial y feudal, conservando los sistemas y estructuras educativos del pasado, haciendo caso omiso de la mutación de los otros países del planeta en economías industriales tecnológicamente avanzadas. En cambio, por ser la última en sumarse al proceso de modernización, tiene la posibilidad de evitar los destrozos terribles que ese proceso ocasiona al medio ambiente y al ser humano. Este continente, el menos contaminado y cuyo medio natural es el menos dañado, debe aprovechar esta ventaja e ingresar en la era moderna libre de los efectos nefastos que se observan en otras partes. Debe asimismo resguardarse de la degradación de los vínculos humanos y sociales que acarrea

una concepción falsa de progreso. El problema es determinar si África es capaz de industrializarse en un grado suficiente para alcanzar por fin la independencia económica y, al mismo tiempo, dotarse de un régimen sociopolítico capaz de conservar lo mejor del pasado y de asimilar los valores universales que configurarán el siglo XXI.

(Bronislaw Geremek)

Cohesión, solidaridad y exclusión

Al acercarse el final del siglo XX debemos reconocer con cierta amargura que las esperanzas surgidas en 1900 no han cuajado y que el notable progreso tecnológico y científico que ha caracterizado al siglo no ha aportado más equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, ni más armonía entre las personas. En los albores del nuevo siglo, se impone definir las tareas y tensiones actuales para proponer una orientación a la educación y a las estrategias educativas. En esta perspectiva habrá que situar la cohesión social como una de las finalidades de la educación.

El concepto mismo de cohesión social contiene cierta ambigüedad axiológica. Los procesos de modernización presentan diferencias muy grandes en el espacio y el tiempo: en la zona euroatlántica, se abrieron camino entre los siglos XVI y XIX, mientras que en el resto del mundo se sitúan en el siglo XX y todavía siguen, aunque se caracterizan en todas partes por la intervención cada vez mayor del poder estatal en las relaciones entre las personas. El servicio militar y la escolaridad obligatoria, el orden público o las necesidades sanitarias justificaban cualquier esfuerzo del Estado moderno por establecer –o imponer– la cohesión social que debía servirle de cimiento. Mas el siglo XX también trajo consigo la experiencia totalitaria, con todas sus coerciones ideológicas y políticas: una pedagogía social en la que funcionaba el sistema escolar debía imponer la cohesión social y la uniformación cultural. Esa situación no se refiere solamente al binomio fascismo/nazismo y al comunismo, sino también a algunos regímenes autoritarios: la tentación totalitaria parece haber sido omnipresente en el siglo XX, oponiéndose a la universalización de los principios democráticos.

Tras la comprobación del fracaso de los sistemas totalitarios y autoritarios, en el último cuarto del siglo XX se ha restablecido la preponderancia de los derechos del individuo respecto de los del Estado en particular. La filosofía de los derechos humanos ha pasado a ser una referencia universalmente reconocida, la injerencia directa del Estado en la economía o en la vida social ha sido considerada sospechosa o superflua y la libertad individual ha sido reconocida como un valor y como una orientación política prioritaria. El año 1989, en que se conmemoró el bicentenario de la Revolución Francesa y tuvo lugar la revolución no violenta de los países de Europa central y oriental, era el resultado último de esa tendencia individualista. Pero en el clima de este final de siglo aparecía vigorosamente el llamamiento a la solidaridad: desde 1980, un sindicato polaco se opuso al régimen comunista adoptando el nombre de «Solidaridad»; en la composición del Gobierno francés había un «Ministerio de la Solidaridad», y de esa manera desaparecía la contradicción entre individualismo e integración social. Edificar la cohesión de nuestras sociedades en nuestros días significa, en primer lugar, respetar la dignidad del ser humano y tejer vínculos sociales en nombre de la solidaridad. Ninguna filosofía particular ni ninguna tradición cultural pueden acaparar esta manera de enfocar la vida en sociedad, que es una de las aspiraciones universales que definen la orientación de la educación en este final de siglo.

La búsqueda de la cohesión social caracteriza la acción del Estado en diferentes campos. Es cierto que el Estado es la emanación de una identidad colectiva en que halla su justificación y que toda su acción se dirige a sostener esa identidad –nacional o cívica– basándose en el recuerdo de un pasado común o en la defensa de intereses comunes. El Estado también puede considerar la solidaridad como fundamento y objetivo de sus diferentes políticas: política social encaminada a ayudar a los débiles o a disminuir las desigualdades materiales; política escolar que garantice el libre acceso al conocimiento y cree las posibilidades de comunicación entre las personas; política cultural que sostenga la actividad creativa y la participación en la vida cultural. Mas el futuro de la integración social depende igualmente de la acción

que desarrollen las sociedades mismas, del esfuerzo de las organizaciones no gubernamentales, de las instituciones de la sociedad civil, de las relaciones entre el capital y el trabajo, de las actitudes y la sensibilidad de las personas. Es una educación a lo largo de toda la vida, que abarque no sólo la escuela, sino también la familia, la empresa, los sindicatos o el ejército, la que puede enseñar y formar a las personas. El concepto de «Aprender a ser» en los albores del siglo XXI remite al respeto primordial de la persona humana en las relaciones sociales y políticas, en la relación entre el hombre y la naturaleza, en la confrontación de las civilizaciones y las economías. Tratando de comprender lo real –el hombre y el mundo– hay que aprender las interdependencias que crean la necesidad de solidaridades. Solidaridades que no son cuestión de buenas intenciones, sino que resultan de las limitaciones del tiempo actual. Se sitúan a niveles diferentes y corresponden a comunidades de distintas dimensiones. El fenómeno de mundialización que aparece hoy patentemente en todos los campos de la vida humana permite ver desde ese ángulo las relaciones entre el Norte y el Sur, los problemas de la cooperación internacional o las estrategias de la paz.

La cohesión social y la solidaridad aparecen en la filosofía educativa de finales del siglo XX como otras tantas aspiraciones y finalidades indisolublemente relacionadas, en armonía con la dignidad de la persona humana. El respeto de los derechos del individuo va a la par del sentido de la responsabilidad e incita a hombres y mujeres a aprender a vivir juntos. Entre las principales cuestiones de actualidad con que debe enfrentarse el mundo hoy en día figura, sin embargo, el peso creciente de las exclusiones.

Las exclusiones no son un invento de finales del siglo XX, sino que han acompañado a la humanidad a lo largo de toda su historia, que ha estado siempre bajo el signo de Caín. Las mitologías y las sagradas escrituras de las grandes religiones las describen, y la antropología cultural y la historia social las analizan en el pasado y el presente. Ahora bien, en el último tercio del siglo XX, desde los hechos sucedidos en Europa y los Estados Unidos de América en los años sesenta, las exclusiones se han con-

vertido en un concepto corriente de las ciencias humanas y del lenguaje político. Podemos ver en ello un indicio de que han pasado a ser un problema de sociedad, o de que el fenómeno ha adquirido una dimensión desconocida hasta entonces, o bien de que la necesidad de cohesión social ha hecho que sea más dramático. De cualquier manera, las exclusiones son ahora uno de los problemas más importantes del final de este siglo y la educación del siglo entrante estará obligada a hacerles frente.

Los historiadores de la pobreza han demostrado que los procesos de modernización han llevado a las sociedades, en diferentes épocas de la historia, a considerar a los pobres como excluidos. Este fenómeno aparece al final de este siglo, en primer lugar en la dimensión dramática de la miseria cada vez más aguda de los países del Sur del Sahara, luego en el desempleo que se instaura de manera duradera en el seno de las economías capitalistas y, por último –pero no por ello menos importante–, en las migraciones hacia los países ricos de poblaciones que huyen de la miseria y de la falta de esperanza que caracterizan a sus países de origen. La experiencia de los últimos decenios del siglo demuestra que el único remedio a estos males es el crecimiento económico, y se conoce perfectamente el papel fundamental que a este respecto desempeña la educación. Mas es sobre todo el problema de las actitudes sociales hacia la pobreza lo preocupante: en lugar de compasión y solidaridad, sólo se observa indiferencia, temor y odio.

Es menester esforzarse por cambiar estas actitudes. Una enseñanza que trate de la historia universal, de las sociedades y las culturas del mundo entero, conjugada con una verdadera instrucción cívica, puede ser eficaz y conducir a una mejor comprensión de la alteridad social. Para enfrentarse al problema del desempleo, habría que replantear nuestra concepción actual de la educación, hacer añicos los marcos restrictivos de la escolaridad de los niños y sobrepasar los de la escolaridad obligatoria para prever, en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, varios periodos de aprendizaje. El concepto de sociedad educativa debería conducir también a reducir la separación entre trabajo calificado y trabajo no calificado, que en el mundo actual

es una de las fuentes esenciales de desigualdad. El paso de tecnologías con gran intensidad de mano de obra a tecnologías que economizan el trabajo humano lleva inevitablemente a poner el énfasis en la calidad del trabajo, y por lo tanto en la instrucción, pero además da a cada cual la posibilidad de consagrar más tiempo a aprender, lo cual no resuelve, desde luego, el problema del desempleo, pero no tiene ya el mismo carácter de disociación dramática respecto a una sociedad basada en el trabajo.

La cuestión de la inmigración no se puede analizar sólo en términos de mercado de trabajo, y la hostilidad hacia los inmigrados no se reduce al temor a la competencia. En la mayoría de los casos, ejercen en los países de acogida empleos para los cuales no hay candidatos locales porque se trata de trabajos poco calificados o mal considerados. La alteridad también adopta el aspecto de la diferencia cultural. Las sociedades tradicionales disponían de canales de asimilación cultural que posibilitaban la urbanización de las personas procedentes del campo: aprendizaje en los gremios, vida común en las hermandades, servicio en las familias. Las sociedades contemporáneas deben formar instrumentos de asimilación que permitan integrar a los inmigrados en la trama social existente. La toma de conciencia de este problema debería influir en los sistemas educativos contemporáneos y hacerlos capaces de formar también a los adultos, dándoles calificaciones, enseñándoles a aprender, asegurándoles estructuras de acogida cultural.

Si bien la educación desea cumplir una función determinante en la lucha contra la exclusión de todos los que se hallan marginados en las sociedades contemporáneas por motivos socioeconómicos o culturales, su función parece todavía más importante en la inserción de las minorías en la sociedad. Las normas jurídicas que rigen la situación de las minorías ya han sido establecidas y en espera de ser aplicadas, pero el problema concierne más a la psicología social que al campo legal. Para cambiar las actitudes colectivas hacia la alteridad, habría que prever un esfuerzo educativo conjunto del Estado y la sociedad civil, de los medios de comunicación y de las comunidades religiosas, de la familia y de las asociaciones, pero también –si no en primer

lugar–, de las escuelas. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en sentido lato, todas las formas de instrucción cívica, deberían formar las mentes de los jóvenes a la cultura de tolerancia y diálogo, para que la aspiración legítima a conservar tradiciones y una identidad colectiva no se conciba nunca en oposición al espíritu de fraternidad y solidaridad y para que el mantenimiento de la cohesión social no sea jamás sinónimo de repliegue en la propia persona ni de integrismo.

La enseñanza a lo largo de la vida se opone naturalmente a la más dolorosa de las exclusiones: la exclusión por la ignorancia. Los cambios que registran las tecnologías de la información y la comunicación –designados a veces con el término de «revolución informática»– acrecen aún más este peligro y atribuyen a la enseñanza una función crucial en la perspectiva del siglo XXI. Por consiguiente, todas las reformas educativas deberían ir acompañadas de una toma de conciencia de los peligros de la exclusión y de una reflexión acerca de la necesidad de preservar la cohesión social.

(Aleksandra Kornhauser)

Suscitar la ocasión

Para todos los miembros de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI fue un placer participar en la empresa que se termina con la publicación del presente informe. Pero lo que hoy cuenta realmente no es la satisfacción del trabajo realizado, sino la reflexión que debe realizarse sobre la puesta en práctica de las ideas y las recomendaciones.

El espejo de la experiencia nos devuelve la imagen de un mundo que pasa por una situación dramática. La llamada al optimismo que lanza el informe está más que justificada; en efecto, si quienes tienen las riendas en sus manos se muestran pesimistas y cínicos en su enfoque del problema, ¿qué esperanza les va a quedar a la mayoría? Tenemos que armarnos de entusiasmo para llevar adelante la acción destinada a superar las situaciones críticas si realmente queremos alcanzar los nobles objetivos que se exponen en el informe.

No basta con aprovechar las ocasiones a medida que se presentan. Debemos crearlas. Este artículo trata, por medio de tres ejemplos tomados de los países en transición, de formular unas cuantas ideas y definir algunas iniciativas que deben tenerse presentes para poner en práctica nuestras recomendaciones.

(Comprender la noción de desarrollo humano sostenible)

En la práctica educativa esta noción es con demasiada frecuencia vaga. Suele explicarse que responde a la necesidad urgente de proteger el medio ambiente mediante la reducción del consumo mundial, particularmente el consumo de recursos no renovables. En realidad, el mundo desarrollado no se muestra

muy entusiasta ante semejante obligación. En cuanto a los países en desarrollo, se oponen a ella en la práctica diciendo, y el argumento está perfectamente justificado, que desde hace tiempo viven sin consumir más que lo estrictamente necesario y que, por tanto, tienen derecho a adjudicarse en el futuro una parte más importante de los recursos. Parecida es la situación de los países en transición donde el hundimiento de la economía ha provocado una crisis social sobremanera grave y donde los problemas del desarrollo futuro quedan relegados a un segundo plano por la lucha cotidiana por sobrevivir. Las limitaciones del modelo no engendran, pues, entusiasmo.

Se necesita otro enfoque del desarrollo humano sostenible. El «desarrollo» debe ser la promesa optimista de una vida mejor para todos. «Humano» debería hacer referencia a otro sistema de valores que dé más importancia a las riquezas no materiales y a la solidaridad y que debe también mostrar el camino hacia una mayor responsabilización de la humanidad para con el medio ambiente. Por último, «sostenible» debería ante todo significar «mejor», es decir, que ese desarrollo debe permitir a todos alcanzar un nivel de vida más alto consumiendo menos. Dicho de otro modo, el desarrollo humano sostenible debe entenderse en el sentido del progreso obtenido mediante el mejoramiento de la calidad de toda actividad humana.

Para conseguir una mejor calidad de vida, debemos mejorar nuestros conocimientos. Necesitamos progresar en las esferas de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas. Esos conocimientos deben integrarse en los conocimientos prácticos de ámbito nacional y local. Para estar seguros de que la calidad existe en el plano humano necesitamos también mejorar nuestros sistemas de valores. La sabiduría se basa en la alianza íntima de los conocimientos y de los valores.

El informe dedica una parte importante a los valores que necesitará el siglo XXI. Los valores encuentran su lugar en las culturas locales y nacionales y también en la cultura mundial. Debemos abrir de nuevo el diálogo entre gentes de ciencia y gentes de cultura. El foso que hoy separa a unos y otros no tiene nada de natural ni de histórico. Ese enajenamiento, que caracteriza

esencialmente al siglo XX, se debe en gran parte a la indiferencia de la educación para con la integridad de la persona humana.

¿Cómo podemos poner en práctica esas ideas de desarrollo humano sostenible que revisten la forma de un movimiento de aspiración hacia la calidad? Por haber participado en actividades de la UNESCO y del PNUD encaminadas a catalizar la concepción y la ejecución de programas nacionales de desarrollo humano sostenible, puedo dar aquí un ejemplo.

En varios países en transición de Europa Central y Oriental se ha propuesto la estrategia siguiente, que en parte se ha puesto ya en práctica: se crea (o se intenta crear) un consejo nacional, en el marco de la presidencia o del parlamento, formado por personalidades del mundo político, del mundo económico, de la ciencia y de la cultura. El consejo se encarga de definir las orientaciones generales de la política que debe aplicarse, de proponer iniciativas y de elaborar estrategias de ejecución. Incita a la acción y evalúa las tendencias. Dispone de un órgano de ejecución en forma de comité ejecutivo de coordinación formado por representantes de todos los grandes sectores: los poderes públicos, la producción, el comercio, la ciencia, la educación, la cultura, las ONG y los medios de información. El comité ejecutivo de coordinación debe adoptar iniciativas y aplicar las estrategias, movilizar los sectores a los que se pide ayuda, integrar las actividades, evaluar los resultados y promover las prácticas que se consideren mejores. Cada sector crea sus propios grupos de trabajo en función de proyectos particulares.

¿Dónde interviene en esta iniciativa la educación? Por doquier. Las universidades y las academias de ciencias (unas y otras instituciones educativas en las que se integran conocimientos y valores) desempeñan un papel primordial en el consejo nacional y en su comité ejecutivo de coordinación. Los poderes públicos no pueden realizar plenamente sus nuevas tareas sin conocimientos nuevos; hay pues que elaborar y proponer a este sector un programa de cursos que le proporcione ideas y ejemplos de prácticas convenientes. En el sector de la producción hay que adoptar nuevos procedimientos de fabricación y nuevos productos que sean limpios (o más limpios) respecto del medio am-

biente. Como los capitales que pueden invertirse son limitados, los procedimientos con fuerte utilización de conocimientos tienen gran prioridad. Para desarrollar y transferir los conocimientos es preciso que la investigación vaya a la par con la educación. El comercio requiere el conocimiento del mercado mundial y competencias en la esfera de la empresa, conocimientos y competencias que brillan por su ausencia en los países en transición.

También en este punto es la educación (entendida en su sentido amplio) la que puede aportar esas competencias e integrar los valores socioculturales. Por último, y no es lo menos importante, hay que educar también a los periodistas, los lectores y los telespectadores a fin de motivar al público en general. La sensibilización a las cuestiones ambientales suele centrarse más en la protesta que en la participación activa en actividades de prevención de la degradación y de mejoramiento del medio ambiente en los lugares de trabajo y en la vida cotidiana.

La educación sirve de base para la construcción del desarrollo humano sostenible. Hay que elaborar estrategias y programas de educación sobre el medio ambiente que abarquen a la vez la enseñanza escolar y la educación informal, que adopten la perspectiva de la educación permanente y que sean aplicados por los poderes públicos, el sector de la producción, el del comercio y las comunidades locales.

Habrá quien estime quizá que este enfoque es demasiado complejo. No obstante, parece dar buenos resultados en varios países en transición. La tradición de la economía planificada suele favorecer al principio el enfoque centralizado, que va desde la cumbre a la base. Pero la necesidad de multiplicar las posibilidades suscita rápidamente iniciativas en la base.

En cuanto empezamos a poner en práctica la noción de desarrollo humano sostenible, resulta esencial el nuevo concepto de educación que la Comisión presenta en su informe. La experiencia muestra que hay que buscar y promover la integración de los conocimientos y de los valores para implantar una sociedad más humanista, crear un sentido más vigoroso de la responsabilidad para con el medio ambiente local, nacional y mundial y avivar el entusiasmo que debe animar la voluntad de vivir juntos. La parti-

cipación de personalidades de los medios de la política, la producción, la ciencia y la cultura en los programas producidos con tal fin por los medios de información ha demostrado ser un poderoso catalizador.

(¿Tolerancia o respeto?)

Hay otra noción que es hoy objeto de múltiples debates, particularmente en los países en transición: la de la tolerancia. Quizá en los años venideros no sea suficiente con la tolerancia y para vivir juntos haya que pasar de la tolerancia a una cooperación activa. Esta implica esfuerzos comunes para proteger la diversidad. Ya no habrá que decir «yo soy tolerante» sino «yo respeto».

El hundimiento de los regímenes políticos basados en la violencia ha sido seguido por múltiples ejemplos de intolerancia. Ese hundimiento suscitó en muchos países la esperanza de acceder a la libertad, incluida la libertad de elegir integrarse o no en conjuntos más vastos. En varios países se ha utilizado esta situación para sembrar la intolerancia y el odio, creando así el peligro de guerra, incluso la guerra misma. Lo lamentable es que poblaciones que han vivido pacíficamente juntas cuando menos medio siglo, en el mismo país o en países vecinos, se odien hoy profundamente. ¿Por qué han aceptado la «explicación» de que la otra nación, la otra religión o la otra cultura las oprime o incluso amenaza su existencia desde hace siglos?

La responsable es la educación. Si no fuera manipulada con fines políticos de dudoso valor, si fuera más objetiva en la evaluación del pasado, si integrara los valores individuales y locales en los valores mundiales, la propaganda no engañaría tan fácilmente a la gente.

Para favorecer una mejor comprensión mutua se ha hecho la propuesta de encargar la redacción de los manuales de historia a equipos de historiadores de países vecinos, pero son los historiadores mismos los que a menudo han tomado a risa semejante idea. No obstante, hay que proseguir en esa dirección. Necesitamos ideas «locas» como ésta cuando es manifiesto que los enfo-

ques habituales no dan ningún resultado. ¿Qué esperanza podemos tener en el futuro si no se nos da una representación más fiel del pasado? Si se presentaran los hechos con mayor preocupación por la exactitud, si la explicación que se da de ellos fuera menos nacionalista o hegemonista, si tuviera más en cuenta los valores humanos individuales y universales, resultaría más difícil engañar a la opinión pública.

Hay que hacer progresar a la educación en otros dos planos al menos para impedir la manipulación de la opinión pública: debe utilizarse más el método científico, que se basa en la observación objetiva y que saca sus conclusiones de datos que no es fácil falsificar; y debe hacerse hincapié en los valores culturales universales que, más allá de la tolerancia, promueven el interés por la diversidad cultural. Contamos ya con buenos programas para la protección de la diversidad biológica. En este umbral del siglo XXI la protección de la diversidad cultural debe convertirse en un elemento esencial de todos los programas de educación permanente.

Asociar la educación al mundo del trabajo

Es ésta otra tarea urgente. Ahora bien, suele considerarse que incluir en la educación situaciones de trabajo entraña serios peligros cuando se quiere mejorar la calidad de la educación, particularmente en las universidades de los países en transición. El hecho de que la estructura del empleo evolucione rápidamente sirve de pretexto para evitar establecer cualquier lazo directo con los futuros empleadores y para afirmar que los conocimientos básicos bastan para preparar al individuo a enfrentarse con un mundo en mutación.

Contradicen esta óptica los resultados positivos obtenidos por gran número de universidades muy respetadas internacionalmente. Se ha demostrado también que la cooperación con la industria y con la agricultura eleva la calidad de la enseñanza de tercer grado en los países en transición y en los países en desa-

rrollo, particularmente cuando goza del apoyo de las autoridades nacionales.

Varios proyectos universidad-industria muestran que la participación directa de los estudiantes y los docentes universitarios en el mundo del trabajo es muy benéfica: se aprende a trabajar en grupo; se plantean problemas concretos que obligan a pasar de la esfera de las ideas a la del mercado; se comprueba que la información más reciente no basta verdaderamente para sostener la competencia económica a escala mundial y que hay que servirse de los sistemas de información internacionales; se aprende a adquirir y a organizar la información tomada de distintas fuentes; se buscan los sistemas de conocimientos capaces de servir de base para la formación de hipótesis; se conciben interacciones entre el tratamiento de la información y la búsqueda experimental y se aporta el propio concurso a producciones experimentales; se aprende cómo se crea un mercado; se identifican las posibilidades de transferencia de los conocimientos y la tecnología y se establece la lista de las tecnologías que no conviene transferir; se integran las normas ambientales en las consideraciones tecnológicas y económicas; se adquieren las competencias necesarias en una empresa; se aprende a conocer las posibilidades de trabajo independiente, es decir, a sustituir la «espera de un empleo» por la «creación de empleo»; etc.

Los valores forman parte integrante de todos los proyectos universidad-industria o universidad-agricultura, sobre todo si se toman en consideración los parámetros tecnológicos y socioeconómicos del desarrollo humano duradero. La elaboración de procedimientos de fabricación y de productos limpios o más limpios, la prevención de la contaminación y la gestión de los desechos son ámbitos que ofrecen múltiples posibilidades.

Aprender a resolver los problemas concretos por medio de métodos pedagógicos ligados a la investigación en la enseñanza del tercer grado y por los métodos de investigación en el plano preuniversitario es particularmente útil para los países en transición y los países en desarrollo donde es urgente mejorar la transferencia de conocimientos y de tecnologías tanto a escala nacional como internacional.

(Seguimiento)

El informe se basa en las experiencias recogidas y las esperanzas expresadas en el mundo entero. ¿Cuál será su futuro? ¿Va a ser una piedra angular del desarrollo de la educación? ¿Va a sentar las bases de un nuevo comienzo, a hacer que se cobre mayor conciencia de la necesidad de aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos? ¿O bien el informe será sólo un evento más que quizá tenga alguna brillantez pero que no cambiará gran cosa? La respuesta depende en primer lugar de lo que hagan las autoridades nacionales. Para estas últimas el apoyo de la comunidad internacional será de importancia crucial. El peligro principal consiste en que las ideas nuevas se difuminen y extingan bajo la presión de las prácticas actuales antes de tener fuerza suficiente para imponerse en condiciones a menudo difíciles. Un programa internacional encaminado a lograr el reconocimiento y la difusión de las prácticas convenientes, al margen de los hábitos ya establecidos en la educación, podría favorecer la permanencia y el desarrollo de los principales elementos sobre los que hace hincapié el informe.

(Michael Manley)

Educación, autonomización y reconciliación social

Aprovecho la posibilidad que se nos ofrece a todos los miembros de la Comisión para añadir algunas breves observaciones personales. No pretendo aportar nada nuevo al Informe, que está ya muy completo, pero sí insistir en ciertos puntos.

Me voy a limitar a las siguientes observaciones:

En primer lugar, en la medida en que podemos prever el futuro sobre la base de las enseñanzas del presente, el proceso educativo deberá desempeñar en el porvenir una función contradictoria.

Por un lado, el sistema educativo es por definición el guardián de determinadas normas: normas de excelencia intelectual, de verdad científica y de pertinencia tecnológica. Como tal, tiende a ser exclusivo, para concentrar todas las energías en los alumnos que muestran capacidades y aptitudes ajustadas a las normas de excelencia, quedando los demás relegados por lo general a cauces de formación de segundo orden, por un proceso de exclusión de lo mejor que puede ofrecer la sociedad.

Por otro lado, vivimos en un mundo cada vez más desgarrado por divisiones irreductibles. Así, los Estados Unidos corren el riesgo de hundirse en una escisión permanente entre una clase inferior, compuesta en gran parte de negros, y el resto de la sociedad de mayoría blanca.

En Europa el tejido social comienza a desgarrarse con tensiones que surgen entre las poblaciones autóctonas, mayoritarias, y los trabajadores migrantes, minoritarios. Los conflictos étnicos han destrozado Bosnia y Sri Lanka y otros conflictos semejantes entre tribus producen resultados análogos en Nigeria, Angola y Rwanda. En resumen, el mundo tiene una urgente necesidad de influjos que actúen en el sentido de la integración, del apacigua-

miento y de la unión. Esos influjos sólo pueden tener alguna posibilidad de éxito si son el fruto de una acción política. En efecto, con gran frecuencia son esas tensiones las que determinan el juego político. Esto es también cierto en el caso de los padres, que por la fuerza de las cosas están frecuentemente en el origen del problema. El sistema educativo y, en particular, la escuela ofrecen las mejores posibilidades, y quizá la única esperanza, de iniciar el proceso de apaciguamiento y de integración social.

La escuela tiene que sembrar ya la buena semilla de la preocupación por los otros, a fin de evitar que las clases desfavorecidas sean víctimas de una ideología de la exclusión. Tiene además que cultivar la idea de una humanidad que trascienda las categorías sociales, en la que cada individuo tenga un rango igual en un proceso de integración permanente, lo mismo si es brillante que ordinario, o incluso discapacitado, musulmán o cristiano, hausa o ibo, irlandés católico o protestante.

En este sentido, es necesario que la escuela, que debe ser también la guardiana de ciertas normas, sirva de catalizador de valores humanos tan universales como las verdades científicas, valores que deben ser protegidos absolutamente. Es más, si no conseguimos un avance general, decisivo, de la educación multicultural, comprobaremos seguramente que los progresos en la transmisión de los conocimientos técnicos pueden tener finalmente una repercusión negativa. No está excluido que un día nos encontremos con unas elites formadas para combatirse con armas cada vez más mortíferas. Con ello, podría ocurrir que nuevas limpiezas étnicas aún más eficaces fueran el precio que habría que pagar por haber descuidado una de las dos misiones de la educación.

En segundo lugar, el papel que la educación debe desempeñar en la autonomización de los individuos puede contemplarse en dos niveles, uno perfectamente evidente, el otro más profundo. No hace falta decir que un joven será su propio dueño en la medida en que su educación le haya proporcionado competencias valiosas en el mercado de trabajo. Pero ello implica también el aprendizaje de competencias sociales que sólo se adquieren comprendiendo cómo funcionan las sociedades, cualesquiera

que sean los sistemas de poder y las palancas que los controlan, cómo pesar sobre las decisiones y hasta qué punto la dinámica social cuenta en todo esto: podrían multiplicarse los ejemplos casi hasta el infinito. Si el proceso educativo no facilita todo este aprendizaje, las clases desfavorecidas de los países ricos seguirán prisioneras de su impotencia, y los países en desarrollo no podrán nunca dotarse de los medios de progresar, porque no estarán en condiciones de aprovechar las posibilidades que ofrece el mercado mundial. Es más, todas las sociedades, sea cual sea su fase de desarrollo, estarán sometidas a tensiones cada vez más fuertes a medida que la fractura entre ricos y pobres continúe ampliándose y sea cada vez más difícil de reducir.

La situación actual en el mundo es dramática y podría volverse desastrosa. Los programas de reformas impuestos por el Fondo Monetario Internacional y los programas de ajuste estructural del Banco Mundial han penalizado a los países en desarrollo, privándolos de los medios financieros para mejorar cuantitativa y cualitativamente su sistema educativo. Las acciones emprendidas recientemente para corregir esta situación son demasiado modestas y llegan demasiado tarde.

Así, lejos de ser el motor de una conquista individual y colectiva de la autonomía, la educación se está deteriorando en numerosas partes del mundo.

Lo más paradójico es que la UNESCO nos pide que imaginemos nuevos paradigmas para el siglo XXI, mientras que las instituciones financieras multilaterales, que proceden justamente de Bretton Woods y del sistema de las Naciones Unidas, conspiran para que el modelo omnipresente desde hace unos años se resuma en la fórmula «compresión y regresión».

Tenemos que reclamar insistentemente una inversión decisiva de esta tendencia, sin la cual nuestras recomendaciones pierden toda su credibilidad. Las paradojas inherentes a los dos primeros puntos a que me refería antes me llevan a la tercera cuestión sobre la que es necesario insistir. Para ser eficaz, el sistema educativo tiene que funcionar en el marco de un contrato social, comprendido y defendido por todos. A los gobiernos les incumbe la enorme responsabilidad de hacer aceptar ese contrato, según un

proceso que debería comenzar en el seno del cuerpo político mismo. Es indispensable que los dirigentes políticos lo aprueben para que la sociedad en general pueda hacerlo también. Ése es el único medio de que disponemos para lograr que la educación responda a la vez a la necesidad de normas y al imperativo de un amplio consenso nacional sobre la justicia social.

(Karan Singh)

Educar para la sociedad mundial

Mientras discurre el último decenio de este siglo extraordinario, caracterizado por destrucciones sin precedentes y progresos que sobrepasan la imaginación, por las matanzas más crueles que recuerda la memoria humana y por adelantos asombrosos en materia de bienestar, por la fabricación de armas de potencia hasta entonces desconocida y por la fecunda exploración del espacio, hemos llegado a un punto crucial de la larga y tortuosa historia de nuestra especie en el planeta Tierra. Ahora es absolutamente claro que la humanidad está dando a luz, entre convulsiones, a una sociedad planetaria. Vivimos en un mundo en el que las distancias amenguan cada día más y en el que debemos renunciar a la herencia perniciosa del pasado, conformada toda ella por conflictos y competencias, en favor de una nueva cultura de la convergencia y de la cooperación, y salvar la alarmante distancia que hay entre países desarrollados y países en desarrollo si no queremos que las abundantes promesas del próximo milenio se desvanezcan en la lucha y el caos de que ya son presa numerosas regiones del mundo. Ésa es en lo fundamental la empresa que la educación deberá abordar en el siglo XXI.

No carecemos desde luego de recursos intelectuales o económicos para abordar los problemas. Los avances de la ciencia y los inventos tecnológicos nos han proporcionado los medios necesarios para superar todas esas dificultades. Lo que nos falta para utilizarlos de manera creadora es la sabiduría y la compasión. Avanza el saber, pero la sabiduría languidece. Habrá que colmar ese abismo inmenso antes de que acabe el siglo para que por fin se invierta la tendencia actual que conduce al desastre, y para ello la educación, entendida en el sentido más amplio del

término, tiene una importancia vital. Los sistemas educativos nacionales se basan casi invariablemente en principios dimanantes de creencias anteriores a la era nuclear y planetaria, por lo que son incapaces de aportar el nuevo modelo de pensamiento que hoy en día exigen el bienestar y la supervivencia de la humanidad. Ortodoxias de otra época y orientaciones superadas siguen impidiendo a las jóvenes generaciones tomar conciencia de forma adecuada de la unidad fundamental del mundo en que han nacido. De hecho, al alentar actitudes negativas hacia otros grupos o naciones, frenan la aparición de un pensamiento mundialista.

No es frecuente que las formidables posibilidades que ofrecen los medios de comunicación prodigiosos, que hoy en día tejen su red en torno al planeta, se aprovechen para propagar valores universales y forjar una conciencia más atenta y compasiva respecto del prójimo. Antes bien, los medios de comunicación no transmiten más que violencia y horror, crueldad y carnicerías, consumo desenfrenado y promiscuidad impúdica, lo que tiene por consecuencia no sólo deformar a las mentes jóvenes, sino además volvernos insensibles al padecimiento y al dolor humanos. Apremia, así pues, que iniciemos una revolución creadora de nuestras políticas de la educación y de la comunicación. Debemos implantar en todo el planeta programas cuidadosamente estructurados, basados sin ambigüedad en la idea de que la supervivencia de la humanidad depende del fomento de una conciencia mundialista capaz de creatividad y de compasión. La dimensión espiritual debe ser el eje de nuestra nueva reflexión en torno a la educación.

Debemos tener el valor de pensar a escala del planeta, de prescindir de los modelos tradicionales y de lanzarnos resueltamente a lo desconocido. Tenemos que movilizar todos nuestros recursos internos y externos para erigir deliberadamente un mundo nuevo fundado en la solidaridad en lugar de en la destrucción mutua. Ciudadanos del mundo preocupados por la supervivencia y el bienestar de nuestra especie, debemos utilizar el arsenal más moderno de métodos pedagógicos innovadores e interactivos para implantar un programa de educación mundial

que abra los ojos de los niños y de los adultos al surgimiento de la era planetaria y sus corazones a los gritos de los oprimidos y de quienes sufren. El tiempo apremia, pues, paralelamente a la aparición de esa sociedad planetaria, siguen actuando las fuerzas siniestras del fundamentalismo y del fanatismo, de la explotación y de la intimidación.

Seamos, así pues, sin perder un instante, los adelantados y los propagadores de una filosofía holística de la educación para el siglo XXI basada en las premisas siguientes:

a) El planeta Tierra que habitamos y del que somos todos ciudadanos es una única entidad pululante de vida; en último análisis, la especie humana es una familia extensa cuyos miembros son solidarios entre sí –*Vasudhaiva Kuktumbakam*– dicen los Veda. Las diferencias de raza y de religión, de nacionalidad y de ideología, de sexo y de preferencia sexual, de condición económica y social –aunque significativas en sí mismas– deben ser replanteadas en el contexto más general de esa unidad fundamental.

b) Hay que preservar la ecología del planeta de las destrucciones irreflexivas y de la explotación salvaje y enriquecerla en beneficio de las generaciones que aún no han nacido; hay que promover un modo de consumo más equitativo basado en los límites del crecimiento en lugar de en un despilfarro sin tasa.

c) El odio y el sectarismo, el fundamentalismo y el fanatismo, la envidia y los celos, entre individuos, entre grupos o entre naciones, son nociones destructoras que debemos domeñar en el umbral del nuevo siglo; hay que fomentar el amor y la compasión, la preocupación por el prójimo y la caridad, la amistad y la cooperación, ahora que nuestra conciencia se despierta a la solidaridad planetaria.

d) Las grandes religiones del mundo que buscan la supremacía deben dejar de combatir entre ellas y cooperar por el bien de la humanidad, para reforzar, gracias a un diálogo permanente y creador entre las distintas confesiones, el hilo de oro que son sus aspiraciones espirituales comunes, renunciando a los dogmas y anatemas que las dividen.

e) Hará falta un impulso poderoso y concertado para eliminar el analfabetismo en todo el mundo de aquí al año 2010,

centrando especialmente los esfuerzos en las mujeres, en particular las de los países en desarrollo.

f) La educación holística debe tener en cuenta las múltiples facetas –física, intelectual, estética, emocional y espiritual– de la personalidad humana y tender de ese modo a realizar el sueño eterno de forjar seres humanos perfectamente cabales que vivan en un mundo en el que impere la armonía.

(Rodolfo Stavenhagen)

La educación para un mundo multicultural

Grandes son las empresas que la educación deberá afrontar en un mundo cada día más multicultural. Al tiempo que la mundialización se vuelve más tangible para los habitantes del planeta, se impone bruscamente la idea de que «mi vecino acaso no sea ya alguien como yo», descubrimiento que para muchos puede ser traumático, pues pone en tela de juicio las concepciones tradicionales de la vecindad, la comunidad y la nación, hasta entonces inmutables; trastorna modalidades de relación con los demás establecidas desde hace mucho e indica la irrupción de la diversidad étnica en la vida cotidiana.

Por una parte, la mundialización de la economía lleva a los productores y consumidores de continentes y regiones diferentes a establecer relaciones funcionales. Las sociedades transnacionales modernas están organizadas de modo tal que un mismo producto está compuesto de elementos fabricados por múltiples factorías, cada una de ellas situada en un país diferente. Los dirigentes y los empleados de esas empresas gigantescas pasan a menudo más tiempo viajando de un país a otro que compartiendo la vida de su familia y sus amigos, de modo algo similar al de los mercenarios de antaño. Sería ingenuo creer que la actual reestructuración de las relaciones económicas mundiales no tiene consecuencias en las actitudes y los valores personales de todos los individuos a los que afecta –desde el obrero no especializado que trabaja en cadena en un país pobre hasta el consumidor que comprueba en las etiquetas que los productos que adquiere han sido fabricados en países lejanos.

Por otra parte, la rápida expansión de las redes de comunicación, en particular en el ámbito de los medios de comunicación

audiovisuales, hace surgir acontecimientos, que se tenía costumbre de considerar extranjeros y alejados, en la intimidad de millones de hogares, en las grandes metrópolis, los arrabales o las aldeas remotas. Lo exótico ya no está distante y lo distante es cada día más familiar. Conforme las industrias culturales propagan los estilos de vida de las clases medias, urbanizadas e industriales, de Occidente por conducto de las antenas parabólicas y de los distribuidores de casetes de vídeo, el mundo multicultural tiende a uniformizarse y los valores culturales propios de esos estilos de vida pasan a ser, en cierto modo, normas internacionales que sirven de patrón a las poblaciones locales (sobre todo los jóvenes) para medir sus logros y sus aspiraciones.

La mundialización tiene por contrapunto los movimientos masivos de población a través de las fronteras internacionales. Así como, en el pasado, los colonizadores europeos se extendieron por las regiones supuestamente subdesarrolladas, en el curso de los últimos decenios, son los trabajadores migrantes de todas las ex colonias y de las economías periféricas los que, con sus familias, han afluido por millones a las zonas industriales de Europa y América del Norte en busca de una vida mejor, y muy a menudo asimismo para escapar a la opresión política y social. En el momento en que las ex potencias industriales empiezan de hecho a «desindustrializarse» y exportar un porcentaje considerable de sus actividades manufactureras, el aflujo masivo de poblaciones de culturas diversas procedentes de los países del Tercer Mundo somete a tensiones cada vez mayores a los mercados tradicionales del empleo y la trama social de los países de acogida.

La mayoría de los Estados-naciones modernos se fundan en la hipótesis de que son, o deberían ser, culturalmente homogéneos. Esa homogeneidad es la esencia de la «nacionalidad» moderna, de la que se derivan en la actualidad las nociones de Estado y de ciudadanía. Da igual que, en la mayoría de los casos, la realidad desmienta ese modelo: en nuestros días, los Estados monoétnicos no son en general la regla sino la excepción. Mas la idea de una nación monoétnica, culturalmente homogénea, se invoca las más de las veces para ocultar el hecho de que en

realidad habría que tachar a esos Estados de etnocráticos, habida cuenta de que un único grupo étnico mayoritario o dominante consigue imponer en ellos su visión propia de la «nacionalidad» a los demás componentes de la sociedad. En esos casos, los grupos étnicos que no se ajustan al modelo dominante son tratados como «minorías», en el plano numérico, desde luego, pero sobre todo en el sociológico y político. No es infrecuente que esta contradicción sea fuente de tensiones y de conflictos sociales, a cuya escalada hemos asistido en los últimos años en cierto número de países. De hecho, se advierte que el origen de numerosos conflictos étnicos del mundo actual está en problemas imputables a la manera en que el Estado-nación moderno encara la diversidad étnica dentro de sus fronteras.

Las políticas sociales, culturales y educativas seguidas por los Estados respecto de distintos pueblos, naciones y grupos étnicos que viven en su territorio reflejan directamente esas tensiones. Una de las funciones principales asignadas a la enseñanza escolar en muchos países ha consistido en formar a buenos ciudadanos respetuosos de las leyes, que compartirán una misma identidad nacional y serán leales hacia el Estado-nación. Aunque, desde luego, esta misión ha estado al servicio de finalidades nobles, e incluso ha sido necesaria en determinadas circunstancias históricas, en muchos casos también ha desembocado en la marginación –e incluso la desaparición– de muchos grupos étnicos diferentes, cuyas culturas, religiones, lenguas, creencias o maneras de vivir no condecían con el supuesto ideal nacional.

Lo mismo las minorías religiosas, lingüísticas y nacionales que las poblaciones autóctonas y tribales han estado subordinadas con frecuencia, en ocasiones por la fuerza y contra su voluntad, a los intereses del Estado y de la sociedad dominante. Aunque muchas han adquirido gracias a ello una nueva identidad y una nueva conciencia nacional (en particular, los emigrantes establecidos en tierras nuevas), otras se vieron obligadas a renunciar a su cultura, su lengua, su religión y sus tradiciones y a adaptarse a normas y usos extranjeros, reforzados y perpetuados por las instituciones nacionales, en particular los sistemas educativos y los regímenes jurídicos.

En numerosos países, los objetivos y los imperativos de un sistema educativo «nacional» entran en conflicto con los valores, los intereses y las aspiraciones de grupos culturalmente diferenciados. Al mismo tiempo, nuestro mundo caracterizado por una interdependencia cada vez mayor suscita tendencias antagónicas que empujan en direcciones opuestas: la tendencia a la homogeneización en el plano nacional y a la uniformización en el plano mundial y, por otra parte, la búsqueda de raíces, de una particularidad comunitaria que para algunos sólo puede existir si se refuerzan las identidades locales y regionales, manteniendo una sana distancia con los «demás», a los que a veces se percibe como una amenaza.

Una situación tan compleja es un desafío para el sistema educativo y las políticas culturales sostenidas por el Estado y para el funcionamiento de los mecanismos del mercado en los terrenos (entre otros) de la comunicación y del ocio –esas amplias redes en las que dominan las industrias culturales planetarias. En los últimos años, las políticas tradicionales de la educación basadas en el postulado de una cultura nacional homogénea han sido objeto de un examen cada vez más crítico. Un número creciente de Estados no sólo toleran las formas de expresión de la diversidad cultural, sino que reconocen en la actualidad que, en lugar de ser trabas molestas, el multiculturalismo y la plurietnicidad son los verdaderos pilares de una integración social democrática. En el siglo XXI, la educación deberá abordar esa empresa y los sistemas educativos (entendidos en el sentido más amplio posible) tendrán que dar pruebas de flexibilidad e imaginación bastantes para hallar el punto de equilibrio justo entre las dos tendencias estructurales que hemos mencionado.

Para que sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. Llevará a todos a tomar conciencia de la diversidad y a respetar a los demás, ya se trate de sus vecinos inmediatos, de sus colegas o de los habitantes de un país lejano. Para que surja esa educación realmente pluralista, será necesario replantear los

objetivos –¿qué significa educar y ser educado?–, remodelar los contenidos y los programas de los establecimientos escolares de tipo clásico, imaginar nuevos métodos pedagógicos y nuevos enfoques educativos y fomentar la aparición de nuevas generaciones de docentes-discentes. Una educación realmente pluralista se basa en una filosofía humanista, es decir, en una ética que considera positivas las consecuencias sociales del pluralismo cultural. A veces faltan los valores del pluralismo humanista y cultural necesarios para inspirar semejante mutación de la educación y deben ser propagados por el propio proceso educativo, al que refuerzan a su vez.

Ahora bien, numerosos observadores sienten un profundo escepticismo respecto del pluralismo cultural y de su expresión en una educación multicultural. Al tiempo que se declaran favorables a la diversidad cultural (¿quién se atrevería a negarla en el mundo actual?), dudan de que sea razonable acentuarla mediante la educación, pues temen que con eso se cristalicen identidades separadas, se refuerce el etnocentrismo, proliferen los conflictos étnicos y se acaben desintegrando los Estados-naciones existentes. Desde luego, no faltan hoy ejemplos de nacionalismos étnicos excesivos que inducen al separatismo político y a la descomposición social, por no mencionar las matanzas que llegan al genocidio ni las campañas de purificación étnica alimentadas por el odio. Ello no obstante, la diversidad étnica no desaparecerá como por ensalmo y no es realista achacar a las políticas multiculturalistas los numerosos conflictos que, muy a menudo, tienen justamente por origen el no reconocimiento de la diversidad étnica o su aniquilación.

Las críticas dirigidas al multiculturalismo (término que corresponde a significaciones distintas según los contextos) proceden a veces de grupos étnicos nacionalistas convencidos de que elementos extranjeros (inmigrantes, minorías culturalmente diferenciadas) ponen en peligro la «esencia» de su nación. Ahora bien, también las profieren liberales bienintencionados que desearían edificar una nación «cívica» en la que cada cual, fueran cuales fuesen su raza, su lengua, sus orígenes, su religión o su cultura, fuese considerado de igual valor. Esos liberales creen

que, si se pone el acento en las diferencias culturales o étnicas, se erigen fronteras y muros entre seres humanos por lo demás iguales –ya que no siempre semejantes. Únicamente una educación que tienda a una cultura realmente cívica compartida por todos conseguirá impedir que las diferencias sigan engendrando desigualdades y las particularidades inspirando enemistad. En esta visión nueva del mundo, la identidad étnica pertenecerá al ámbito estrictamente privado (al igual que la religión en el Estado laico moderno) y ya no atañerá a las políticas públicas.

Aunque sea una visión eminentemente respetable, vemos por doquier a grupos étnicos que se siguen movilizando en torno a creencias y símbolos culturales; a decir verdad, los propios sistemas educativos intervienen en esas «guerras culturales» de nuestra época. Tanto si esas luchas están profundamente arraigadas en el inconsciente colectivo (como afirman algunos) como si son simplemente frutos de las manipulaciones de «empresarios étnicos» oportunistas (como aseveran otros), no será escamoteándolas como se conseguirá promover valores democráticos humanistas. Sin duda alguna, el mundo ha alcanzado ya madurez suficiente para ser capaz de suscitar una cultura cívica democrática, basada en los derechos de la persona humana, y alentar al mismo tiempo el respeto mutuo entre las culturas fundado en el reconocimiento de los derechos colectivos de todos los pueblos del planeta, grandes o pequeños, cada uno de los cuales tiene tantos méritos como los demás.

Ésa es la empresa que aguarda a la educación en el siglo XXI.

(Myong Won Suhr)

Abramos nuestras mentes para vivir todos mejor

Todos nacemos egocéntricos, pero, desde su más tierna edad, cada ser humano se va dando paulatinamente cuenta de que debe coexistir con otros para sobrevivir. Las tensiones a que da lugar ese egocentrismo fundamental suscitan múltiples dificultades, conflictos, decepciones, e incluso odios, aun dentro de una misma familia, pero eso no impide que cada cual deba aprender a vivir con los demás. La observación cotidiana del mundo animal ilustra ampliamente esta verdad.

A continuación formularemos algunas reflexiones sobre los motivos por los que es tan necesario que, en todo el mundo, los sistemas educativos nos abran la mente y nos ayuden a vivir en armonía con nuestros congéneres y con la naturaleza.

I. La meta final de la educación en el siglo XXI debe ser que todos vivamos en armonía

Desafortunadamente, no es ésa la imagen que da nuestra vida cotidiana, ni en el hogar, ni en la escuela, ni tampoco en el plano comunitario o nacional. A escala internacional, la situación es más difícil aún. Los sistemas educativos son por lo general nacionalistas y, cuando lo son agresivamente, ponen en peligro la coexistencia pacífica en el mundo. El etnocentrismo, difundido por toda la superficie del globo terrestre, es uno de los mayores obstáculos a la paz mundial.

Los rápidos progresos de la ciencia y de la tecnología nos han convertido en miembros de una comunidad mundial, en habitantes de una única «aldea planetaria». Ahora bien, la mayoría de la gente no tiene conciencia de ello, y quienes lo advierten, a menudo, prefieren consagrarse a los pormenores de sus afanes

cotidianos, en particular a adquirir o conservar un prestigio personal.

En la República de Corea, el examen de ingreso en la universidad es el obstáculo más pernicioso a una «sana educación». Nefasto para la educación en todos los niveles, lo es asimismo para la causa de la paz en el mundo. El Ministerio de Educación ha ensayado –hasta ahora sin resultados– todo tipo de medidas correctivas para limitar sus consecuencias negativas, pero cada sistema nuevo ha suscitado de inmediato otra contraofensiva.

II. Reformar la educación para cambiar las cosas

Por el número de alumnos inscritos en la enseñanza superior en relación con el total de la población, la República de Corea es el tercer país del mundo, inmediatamente después de los Estados Unidos de América y del Canadá. Desde el punto de vista cualitativo, en cambio, hay muchos puntos flacos y fallos en la formación de unos ciudadanos del mundo capaces de vivir en paz unos junto a otros en el siglo XXI. Más concretamente, la dimensión ética o moral de la educación es en la actualidad mucho más pobre que en el sistema antiguo. Aunque los estudiantes tienen hoy en día más conocimientos factuales, su comportamiento moral es inaceptable para sus mayores. Ahora bien, al tiempo que critica acerbamente el comportamiento de los estudiantes, la opinión pública considera que hay que preparar a los jóvenes para el examen de ingreso en la universidad. Dicho de otro modo, no advierte las contradicciones inherentes al actual sistema de enseñanza superior.

Conscientes del problema, las universidades del país han comenzado recientemente a modificar de raíz sus programas para replantear los contenidos de la educación, la cual pone ahora menos el acento en el crecimiento económico (es decir, la ciencia y la tecnología) e insiste más en el desarrollo humano o social, inspirándose en valores humanistas seculares. Ahora empezamos a darnos cuenta en Corea de que las políticas centradas en el crecimiento económico en todos los terrenos nos han hecho pagar muy caro en el plano moral el olvido de los valores tradicionales.

III. La sociedad abierta y los temores que suscita

Según nuestras previsiones, la República de Corea será una sociedad abierta en un futuro próximo, pero muchos coreanos aún no están totalmente dispuestos a aceptar esa idea y algunos temen las incertidumbres que conllevará. A través de los siglos, los coreanos han estado durante mucho tiempo a merced de las poderosas naciones que los rodeaban y aún podría estar vigente la antigua ley de la supervivencia de los más aptos. Así, por ejemplo, el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) no fue bien acogido por la opinión pública, en particular los agricultores coreanos. Las personas cultivadas formulan reservas a la mundialización de la esfera intelectual y cultural, por temor a que la educación y los asuntos culturales sean víctimas de un «neoimperialismo cultural» de las grandes potencias económicas del mundo. De igual modo, la opinión, en general, es bastante reticente respecto de la Organización Mundial de Comercio, que ha sucedido al GATT, por la preeminencia que en ella tendrán probablemente los Estados Unidos de América, la Unión Europea y el Japón.

En vísperas del siglo XXI, se advierte con claridad que, en todo el mundo, es menester impartir con carácter urgente a la opinión pública una educación y una información constructivas para disipar las aprensiones que le inspira el siglo futuro, en buena parte debidas a las políticas de repliegue aplicadas antaño por todos los países, aun en el terreno de la educación. La República de Corea no es una excepción al respecto y acaso ilustra esa regla con más rigor aún, por los padecimientos que en el pasado le han infligido potencias extranjeras.

IV. Un destino común en la aldea planetaria

Hace ya años que insistimos en la importancia del entendimiento mutuo entre Oriente y Occidente para la paz del mundo, pero, hablando francamente, los occidentales saben menos sobre los orientales que a la inversa. En los países de Oriente, en cambio, la gente no sabe casi nada de sus vecinos inmediatos y prefiere, en la inmensa mayoría de los casos, aprender del Occidente tecnológicamente adelantado cómo salir de su estado de subdesarrollo.

A partir de ahora, ese entendimiento mutuo entre el Este y el Oeste podría llegar a ser un factor importante de enriquecimiento cultural y prosperidad económica en todo el mundo. Gracias a él, y por intermedio de las organizaciones de cooperación con Occidente, las naciones de Oriente podrán contribuir a la paz mundial y a una prosperidad compartida con sus vecinos inmediatos.

Hemos entrado en una era en la que, por así decirlo, ya no hay fronteras nacionales. Quieran que no, los pueblos del mundo deben vivir juntos. Todos debemos tener conciencia de ello y educar como conviene a nuestros futuros ciudadanos del mundo. Corresponde, así pues, a los organismos gubernamentales y no gubernamentales subrayar la importancia de la apertura en el plano político y educativo.

V. La equivocación de Oriente respecto de la cultura occidental

En Oriente, hasta un periodo recentísimo, estaba muy extendida la idea de que la cultura occidental es materialista, mientras que la cultura oriental es ética o espiritual, y en general superior, y de que, por doquier, había que limitarse a adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos de Occidente y precaverse ante los otros aspectos de su cultura. No se trata en modo alguno de una opinión de la que la República de Corea haya tenido la exclusiva, pues aparece muy frecuentemente en las obras chinas y japonesas.

Ahora bien, este postulado general es erróneo. Sólo comprendiendo la lógica, el pensamiento crítico y la curiosidad de Occidente por lo desconocido, sus métodos experimentales para descubrir la verdad y su enfoque objetivo de los problemas podemos apreciar su cultura. Aunque en Oriente haya un prejuicio arraigado respecto de ella, no es difícil hallar en la cultura occidental ejemplos abundantes del amor puramente desinteresado que los occidentales pueden consagrar a la verdad (en particular la científica), a la ética y a la lógica.

VI. La hostilidad hacia las actitudes occidentales

En el campo de la ciencia y la tecnología, que tanto han cambiado al mundo y que Occidente ha desarrollado con tanta rapi-

dez, los científicos occidentales han tendido a tratar a la naturaleza como un territorio que la inteligencia y las competencias humanas debían conquistar. Ese planteamiento ha dado lugar, en efecto, a grandes descubrimientos y grandes inventos, y por consiguiente a civilizaciones avanzadas. Ahora bien, todas esas aportaciones al bienestar de la humanidad también han acarreado problemas capitales: los daños que la contaminación de la atmósfera, del agua y del suelo ocasionan a la naturaleza son ya graves y lo serán aún más. La protección y la defensa de nuestro medio natural son ahora un inmenso problema no sólo para nosotros, sino para nuestros hijos y nuestros nietos.

En Oriente, nuestros antepasados no quisieron –o no se atrevieron a hacerlo– dominar la naturaleza, por considerar que era esencial vivir en paz y en armonía con ella. En la medida en que consideraban a los seres humanos parte integrante de la naturaleza, no había nada en ella que combatir, controlar ni conquistar. Esas actitudes estuvieron vigentes durante siglos y, en cierta medida, retrasaron nuestro progreso material por el lentísimo ritmo de evolución de la naturaleza, mientras que Occidente no vacilaba en apoderarse de la naturaleza, con lo que realizó cambios más rápidos. En el siglo XXI, la protección y la defensa del medio natural serán fundamentales para el bienestar de todos los seres vivos, incluidos los animales. De igual modo, todos los pueblos de la tierra deberán participar activamente en esa empresa, que es de necesidad vital.

Pese al egocentrismo antes mencionado que caracteriza a todos los seres humanos al comienzo de su vida, tengo, pues, confianza inquebrantable en el futuro de la humanidad. Nuestro tesoro común de sabiduría y experiencia puede permitirnos –y sin duda alguna lo hará– hallar la manera de aumentar nuestro bienestar espiritual y material y de vivir juntos armoniosamente.

(Zhou Nanzhao)

Las interacciones entre la educación y la cultura con miras al desarrollo económico y humano: un punto de vista asiático

Se puede aprehender de múltiples maneras la educación y la cultura. Con relación a la segunda, cabría decir que la educación es un proceso consistente en inculcar a los jóvenes los valores y las creencias heredados de la tradición y debidamente modernizados que constituyen el núcleo de una cultura. La educación es el vector por intermedio del cual se transmite la cultura, mientras que la cultura define el marco institucional de la educación y ocupa un lugar esencial en sus contenidos. Como se ha observado, la educación está en el centro mismo del sistema de los valores, y los valores son los pilares en que reposa la educación[1]. Puestas al servicio de las necesidades del ser humano en el campo del desarrollo, tanto la educación como la cultura pasan a ser los medios y los fines de ese desarrollo.

Estudiar las relaciones entre la educación y la cultura es una operación que sólo tiene sentido respecto del desarrollo, proceso multidimensional, mundial, evolutivo y movilizador, del que el ser humano es a un tiempo origen, agente y finalidad[2]. Esta ponencia pretende ser una reflexión, desde una perspectiva asiática, sobre las interacciones entre la educación y la cultura en la óptica del desarrollo. En ella mencionaremos los efectos, tanto positivos como negativos, de las tradiciones culturales sobre la evolución de la educación y de la economía, poniendo de manifiesto la doble necesidad de conservar esas tradiciones y de renovarlas. A la luz de la mundialización creciente, tangible en

[1] Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, *Nuestra diversidad creadora: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, 1996.

[2] UNESCO, *Dimensión cultural del desarrollo: hacia un enfoque práctico*, 1994, págs. 124-125.

todos los terrenos, examinaremos brevemente cierto número de valores universales que sería deseable cultivar mediante la educación y la fecundación mutua de las culturas de Oriente y Occidente. Por último, mostraremos cómo la educación y la cultura deberán tener por meta última en el siglo XXI un desarrollo centrado en el ser humano. Sabedores de la gran diversidad de culturas existentes en Asia, nos referiremos fundamentalmente a la tradición confucianista, que sólo representa una faceta de aquéllas, pese a la influencia que ha ejercido en toda la región, y, para no caer en una simplificación excesiva, procuraremos evitar cualquier generalización.

Los rasgos de las culturas asiáticas propicios al fomento de la educación y de la economía

Abundan los estudios que han examinado las relaciones entre la educación, la cultura y el desarrollo (entre los más recientes citaremos los de Singh, 1991; Petri, 1993; Dubbeldam, 1994, y la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1995). A continuación enumeraremos algunos de los rasgos culturales que han favorecido el fomento de la educación y de la economía en Asia:

– *La profunda fe en las virtudes de la educación.* Desde siempre, Asia ha concedido gran importancia al aprendizaje. Confucio pensaba que el ser humano es perfectible y que la educación, sobre todo por los esfuerzos personales que aquél hace para formarse, mediante la reflexión interna y asimismo la imitación de modelos externos, puede llevarle por el buen camino[3]. Subrayaba la capacidad de la educación de mejorar la sociedad y de inculcar el civismo. Su ideal político consistía en gobernar el Estado mediante el ejercicio de las virtudes morales, que la educación debía fomentar. Llegó incluso a decir que la educación era tan necesaria como unas cosechas abundantes o un ejército poderoso para defender a un país. A la pregunta de «¿Qué hacer cuando es evidente que la población aumenta?», respondió: «Asegurar su prosperidad», y, habiéndole preguntado a continuación: «¿Y luego?», respondió simplemente: «Educarla»[4]. A lo largo de los siglos, la educación ha sido el basamento de todos los aspectos de la vida política, social, económica y cultural de

[3]Fairbank, John King, *The US and China*, 3ª ed., Harvard University Press, 1971. Cuarta Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica, *Informe final*.
[4]Confucio, *Los cuatro libros*.

los pueblos de Asia. Trabajando inclinadas en los arrozales, las madres asiáticas han alimentado siempre en su corazón la esperanza de que la educación evitaría a sus hijos la pobreza que ellas han padecido. La imagen familiar de la «madre educadora» japonesa, para quien la educación de sus hijos es el primero de sus deberes; la de la madre china que, sin escatimar esfuerzos, frecuenta durante largos años los cursos nocturnos para educar personalmente a su hijo discapacitado mediante las notas que ha tomado en la escuela, o bien la de las madres coreanas dispuestas a vender sus vacas para que sus hijos puedan concluir los estudios, lo mismo que los preceptos impregnados de sabiduría del gran poeta indio Tagore y las reflexiones del gran pensador político Gandhi acerca de los méritos de la educación son otras tantas ilustraciones del valor que Asia da a la educación.

– *Las vivísimas esperanzas a que deben responder los jóvenes.* Las crónicas antiguas narran cómo la madre de Mencio, el gran discípulo de Confucio, cambió tres veces de domicilio para que su hijo pudiese recibir una educación de calidad en contacto con buenos profesores, buenos vecinos y buenos compañeros. Numerosos estudios muestran que la exigencia de padres y profesores tiene por corolario programas de nivel elevado, un mayor número de horas consagradas a las tareas de aprendizaje, ejercicios rigurosos para desarrollar las facultades intelectuales, una colaboración más estrecha entre padres e hijos en el hogar, todo lo cual se traduce en mejores resultados escolares, en particular en materias difíciles como las matemáticas. Como el cociente intelectual es sensiblemente igual en la mayoría de los niños y no hay ningún niño al que sea imposible educar, esta particularidad cultural explica en parte los resultados relativamente elevados que alcanzan numerosos escolares asiáticos.

– *La primacía del grupo sobre el individuo.* En las culturas asiáticas, tradicionalmente la colectividad importa más que el individuo. El confucianismo buscaba el desarrollo del individuo en tanto que ser social, miembro de una familia y de toda la sociedad. Se consideraba indispensable aprender las reglas de la vida en sociedad para alcanzar la madurez y llegar a ser un elemento responsable del cuerpo social. En el transcurso de los siglos, los

intelectuales chinos permanecieron fieles al ideal ético que prescribía «soportar las desdichas del mundo *antes* que cualquiera y no probar los placeres de la vida más que *después* de todos los demás». Esta actitud orientada hacia el grupo, que atestigua el «espíritu de equipo» característico de los japoneses, ha sido un factor determinante de productividad económica y de cohesión social, lo cual explica en parte por qué numerosos asiáticos, pese a la aversión que tienen a las relaciones de rivalidad, tienden a mostrarse colectivamente muy competitivos.

– *La importancia dada a la dimensión espiritual del desarrollo más que a su dimensión material.* «Espiritual» significa en este caso cultural, moral y ética. La cultura china tradicional, basada en el confucianismo y el taoísmo, era ante todo cuestión de ética, de formación moral de la personalidad. Todas las corrientes filosóficas –ya sean los preceptos de Confucio, la elevación personal propugnada por el taoísmo o la ambición de la escuela idealista de «conservar lo racional desembarazándose de los deseos terrenales»– tenían en común el corresponder en lo esencial a una moral humanista que consideraba al ser humano desde una perspectiva ética y política y para la que el individuo sólo podía realizarse en sus relaciones con la colectividad (la familia y el Estado). En toda la región prevalece la idea de que la educación no puede hacer abstracción de los valores y de que el porvenir sólo se puede percibir a través del proyecto implícito de un orden moral[5]. Todavía hoy en día, en sus esfuerzos de modernización, numerosos países asiáticos hacen de la edificación de una civilización a la vez espiritual y material el objetivo doble del desarrollo nacional y cuentan con la educación para contribuir activamente a su cumplimiento. La Declaración aprobada en 1993 en Kuala Lumpur por la Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de Asia y el Pacífico dio, no hace mucho, testimonio de esa voluntad de volver a poner el acento en la enseñanza de los valores morales.

– *El reconocimiento del mérito, sancionado por los exámenes nacionales, más que del poder y de la riqueza que el nacimiento confiere.* El régimen de exámenes instituido en Asia para selec-

[5]Singh, Raja Roy, *Education for the Twenty-First Century: Asia-Pacific Perspectives.* Oficina Regional Principal para Asia y el Pacífico, Bangkok, UNESCO, 1991, pág. 80.

cionar y reclutar a los administradores y funcionarios estatales es el más antiguo del mundo. En teoría, la enseñanza de tipo confucianista tenía por finalidad formar al individuo en el plano ético; en la práctica, se trataba de preparar y de seleccionar a la elite dirigente más que de impartir una educación que tendiera realmente a la plenitud de la personalidad. Esa meritocracia basada en el éxito en los exámenes alentaba a personas de toda condición social a emprender estudios y progresar en su carrera; ahora bien, la excesiva importancia otorgada en los exámenes al conocimiento de los clásicos confucianos asfixió la creatividad de numerosos jóvenes brillantes y desnaturalizó el sistema educativo al subordinarlo en gran medida a lo que no hubiera debido ser más que un elemento de él.

– *La legitimación de la autoridad.* Para Confucio, la educación era un poderoso instrumento que ayudaba a la elite a dirigir el Estado. Gracias a ella, los gobernantes debían «aprender a ocuparse del pueblo» y los gobernados iban a «aprender a obedecer». Se suponía que esa solicitud de los poderosos y esa docilidad de los débiles aseguraban la estabilidad del orden social. La autoridad ejercida por los padres en el hogar y por el maestro en la escuela es uno de los motivos de la enorme disciplina de la mayoría de los alumnos asiáticos. En la esfera política y económica, la estricta autoridad del Estado favoreció la instauración de relaciones de cooperación armoniosas entre los medios de negocios y los poderes públicos y la buena aplicación de las políticas oficiales. El respeto de la autoridad es particularmente propicio a un sano crecimiento económico cuando el gobierno suscita un entorno político favorable a la libre empresa y a la libre competencia. La existencia en Asia del Sureste de gobiernos autoritarios modernos se ha citado entre los factores que explican el milagro económico de esa región.

Los aspectos negativos de las tradiciones culturales asiáticas que dificultan el fomento de la educación y de la economía: necesidad de una renovación cultural

Al interferir el proceso de «modernización», algunos elementos de las tradiciones culturales tuvieron además efectos negati-

vos en la vida económica y social. Es perfectamente natural preguntarse por qué en economías favorecidas con tradiciones culturales tan propicias al desarrollo sólo se ha dado un crecimiento rápido desde hace poco tiempo. Algunos investigadores han descrito incluso el confucianismo como «una fuerza conservadora, opuesta a la modernización»[6]. Aunque éste es sin duda un juicio excesivo y parcial, es exacto que, dejando aparte obstáculos al desarrollo más fundamentales de índole económica y política, algunos rasgos de las culturas tradicionales son en parte responsables del atraso o del subdesarrollo del sector industrial de numerosos países asiáticos:

– *la «politización» de los valores educativos y culturales y el escaso empeño de las autoridades en modernizar la economía.* Los establecimientos educativos se han visto reducidos a meros instrumentos del poder político y simples apéndices del aparato gubernamental;

– *la insuficiente atención prestada al individuo.* Al tiempo que se exaltaba al máximo el interés colectivo y de la sociedad, se restringía al individuo a un papel meramente instrumental y no se le reconocían derechos acordes con sus deberes;

– *el acento puesto más en las relaciones sociales que en la domesticación de la naturaleza,* con el resultado de que las ciencias positivas, las disciplinas de la ingeniería y las aplicaciones tecnológicas han andado durante largo tiempo a la zaga;

– *la excesiva importancia de los exámenes basados en el estudio de los clásicos* para seleccionar a las personas de talento y a los futuros funcionarios;

el menosprecio del pragmatismo, el utilitarismo y el comercio. El idealismo confuciano otorgaba al estudio de los textos clásicos y su aprendizaje de memoria un lugar desmesurado en los programas escolares, en detrimento de las ciencias y de la tecnología. Disociaba capacidades intelectuales y aptitudes manuales, estudio y artesanía. A la elite instruida le bastaba para gobernar su «moralidad superior», sin necesidad de adquirir ningún conocimiento o competencia práctica. Todo lo que tuviera valor utilitario era despreciado y el comercio era tenido por actividad subalterna. En parte a causa de esos prejuicios culturales, la en-

[6] Petri, Peter, A., *The Lessons of East Asia: Common Foundations of East Asian Success,* Banco Mundial, 1993.

señanza técnica y profesional ha sido poco fomentada, incluso hoy en día, en muchos países asiáticos en desarrollo;

– *la discriminación de la mujer.* Confucio declaró en una ocasión que «únicamente los hombres mezquinos y las mujeres son difícilmente educables». Durante siglos, las mujeres estuvieron reducidas a un papel subalterno en el hogar e insignificante en la sociedad. Ese prejuicio característico de numerosas culturas asiáticas tradicionales originó un círculo vicioso, pues se suponía que las muchachas no tomaban parte en la actividad económica familiar o social y se les impartía, pues, una educación mucho menos profunda que a los muchachos. Por ese mismo motivo, las muchachas siguen siendo un porcentaje elevado de los millones de alumnos que, en toda la región, abandonan prematuramente los estudios (dos de cada tres alumnos entre 1985 y 1992). Como en otros lugares, el escaso nivel de instrucción de las mujeres tiene por consecuencia un índice elevado de mortalidad infantil, una tasa elevada de crecimiento demográfico en las zonas rurales, la existencia de hijos mal nutridos y en mal estado de salud y el estancamiento de la economía.

La «crisis de los valores humanos» que afecta a todo el planeta hace estragos igualmente en Asia. La educación no tiene sólo por finalidad transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones, sino además modernizar las tradiciones. Los aspectos negativos de las culturas tradicionales exigen un esfuerzo de renovación a la luz de la evolución socioeconómica, y al respecto corresponde a la educación desempeñar un papel importante suscitando una transformación positiva de los valores culturales.

Los valores universales que la educación debe cultivar para promover una ética mundial

Al tiempo que se esfuerzan por preservar su identidad y sus tradiciones culturales, las naciones asiáticas han tomado cada vez mayor conciencia de la interdependencia de las distintas regiones del mundo. Ante esta mundialización creciente, los sistemas educativos de Asia han propugnado la adopción de cierto número de valores universales fundamentales, en particular:

– el reconocimiento de los *derechos humanos*, conjugado con el sentido de las *responsabilidades sociales*. Es menester no disociar los derechos de los deberes, no imponer una visión etnocéntrica de los derechos humanos tomada de Occidente y articular, en cambio, ese concepto con las tradiciones culturales y los contextos nacionales y regionales y conciliar los derechos del individuo con los de la colectividad;
– el afán de *equidad social* y de *participación democrática* en la toma de decisiones y en la conducción de los asuntos públicos, que debe ser «el objetivo central en todas las esferas de la existencia»[7];
– *la comprensión y la tolerancia de las diferencias y el pluralismo culturales*, requisito previo indispensable para la cohesión social, la coexistencia pacífica y la solución de litigios mediante la negociación en lugar de por la fuerza y, en último término, para la paz en el mundo;
– *la solicitud hacia el prójimo*, «valor decisivo para la educación del futuro»[8] y manifestación intrínseca de la compasión humana, que hay que mostrar no sólo hacia los miembros de la propia familia y los colegas, sino hacia todas las personas desfavorecidas, enfermos, pobres o discapacitados, y que se conjuga con la preocupación por el bienestar de la humanidad y de nuestro planeta;
– *el espíritu de solidaridad*. La solidaridad es tanto más necesaria cuanto que la competición es un fenómeno cotidiano y omnipresente en todos los terrenos de la existencia. Como observó Jacques Delors, «El mundo es nuestra aldea: si arde una casa, nuestros tejados se encuentran de inmediato amenazados. Si uno de nosotros intenta reconstruir por sí solo, sus esfuerzos sólo tendrán un alcance simbólico. Nuestra consigna debe ser la solidaridad: cada uno de nosotros debe asumir la parte que le corresponde de la responsabilidad colectiva»[9];
– *el espíritu empresarial*, cualidad necesaria no sólo para ser productivos y competitivos en el ámbito económico, sino también para hacer frente a todas las situaciones de la vida;
– *la creatividad*, que será siempre necesaria para el progreso tecnológico, los adelantos sociales, la dinámica económica y todos los empeños humanos;

[7] PNUD, *Informe sobre el desarrollo humano*, 1993.
[8] UNESCO. *Proceedings of International Symposium and Round Table: Qualities Required of Education Today to Meet Foreseeable Demands in the Twenty-First Century*, Beijing: Comisión Nacional China para la UNESCO, 1989.
[9] Delors, Jacques, discurso pronunciado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro (Brasil), junio de 1992.

– *el respeto de la igualdad entre los sexos,* que ha sido descrito como «la clave del desarrollo y del combate contra la pobreza»[10] y «a la vez la puerta abierta al desarrollo e índice de ese mismo desarrollo»[11];
– *una mente abierta al cambio,* lo único que no cambiará, y la voluntad no sólo de aceptar el cambio, sino de actuar para que tenga un sentido positivo;
– *el sentido de las responsabilidades en lo que hace a la protección del medio natural y el desarrollo duradero,* para no hipotecar el patrimonio económico, social y ecológico que se transmitirá a las generaciones futuras.

Debe observarse que la mayoría de estos valores universales que serán indispensables en el siglo XXI están inscritos desde hace mucho en las tradiciones culturales milenarias de las grandes civilizaciones. Se limitan a reflejar las concepciones morales y los ideales de verdad, humanidad, belleza, justicia y libertad propugnados por nuestros antepasados lejanos y conservados magníficamente en los tesoros del pensamiento. Así, por ejemplo, la solicitud hacia el prójimo no es sino aquello que Confucio denominaba la «benevolencia», Mo-tseu el «amor recíproco» y Buda la «piedad». El respeto del medio natural es eco de las preocupaciones expresadas por los taoístas en la China antigua a propósito de las consecuencias destructoras del progreso técnico en los recursos naturales y del «retorno a la naturaleza» que aquéllos propugnaban. El altruismo, basado en el amor a los semejantes, se considera en Asia desde hace siglos el valor humano más elevado. En el próximo siglo, la humanidad seguirá extrayendo sin duda de la sabiduría confuciana enseñanzas tan preciosas como hace miles de años. Uno de los medios idóneos para promover los valores universales en que deberá basarse la humanidad en el siglo próximo es incitar a los jóvenes a estudiar los grandes libros del pasado y a perpetuar sus hermosas tradiciones.

Otra manera de cultivar esos valores universales en que se basa una ética mundial es fomentar, mediante la educación, el recíproco enriquecimiento de las culturas de Oriente y de Occidente que, lejos de ser contradictorias y antagonistas, se corres-

[10] Power, Colin, discurso pronunciado con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 8 de septiembre de 1995.

[11] Mayor, Federico, discurso pronunciado con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, 8 de septiembre de 1995.

ponden y complementan. La aristocracia confucianista (los «funcionarios letrados»), unida por el mérito en vez de por privilegios hereditarios, estaba muy próxima al «gobierno de los mejores» imaginado por los griegos. Asia se ha inspirado en la cultura occidental en el plano material (tecnologías modernas), en el plano institucional (infraestructura política) y, por último, en el plano psicosociológico (valores y creencias). Ha sido la educación la que ha alzado puentes entre las culturas orientales y occidentales. Cuando Oriente y Occidente sean capaces de aprender uno de otro en beneficio mutuo y de adoptar cada cual lo que el otro tiene de mejor –combinando, por ejemplo, la iniciativa individual con el espíritu de equipo, la competitividad con la solidaridad, las competencias técnicas con las cualidades morales–, entonces los valores universales cuya implantación deseamos se impondrán poco a poco y ese surgimiento de una ética mundial será a un mismo tiempo una vuelta a las raíces profundas de todas las culturas y una inmensa contribución de la educación a la humanidad.

Un desarrollo centrado en el ser humano, finalidad de la educación y de la cultura

El desarrollo, «despliegue total de las posibilidades humanas en el mundo entero», es el objetivo último de la educación y de la cultura. En la región de Asia, la educación se concibe como una «fuerza vital del desarrollo» y la cultura a la vez como un instrumento de primer orden para alcanzar el desarrollo y uno de sus elementos fundamentales. A ejemplo de otras regiones, Asia concibe, cada vez más, el desarrollo como un proceso dinámico complejo que engloba las dimensiones económicas, políticas, sociales, humanas, ecológicas y culturales.

Cimiento material de todas las actividades correspondientes a la superestructura mediante las cuales el ser humano trata de asegurar su supervivencia y el crecimiento, el desarrollo económico tiene una importancia primordial para la educación y para la cultura. Nunca se insistirá bastante en lo que representa la modernización de la economía nacional para la educación y la cultura, en particular en los países en desarrollo. Mientras que

no menos de 830 millones de personas viven en absoluta indigencia sólo en la región de Asia y el Pacífico, el crecimiento económico es un ingrediente esencial de todo esfuerzo tendente a eliminar la pobreza y condición previa indispensable del desarrollo tanto cultural como educativo. A falta de una industria y una agricultura nacionales vigorosas, los sistemas educativos no dispondrán de los recursos necesarios y estará amenazada su propia independencia política. Sin la civilización material dimanante del desarrollo de la tecnología y de la infraestructura, la civilización espiritual carecerá de apoyos sólidos y sobre la identidad cultural de las poblaciones locales penderá la amenaza de nuevas formas de colonialismo cultural que aprovecharán potentes tecnologías informativas. Ése es el motivo por el que la mayoría de los países de Asia han hecho, acertadamente, de la modernización de la economía su primera prioridad y de que desplieguen esfuerzos sostenidos para realizarla.

Ahora bien, el progreso económico y técnico perderá su verdadero sentido si los esfuerzos en favor del desarrollo no tienen por elementos y objetivos centrales las dimensiones humanistas y culturales. En el siglo XXI, cuando las industrias se apoyen más en la tecnología y la actividad social recurra cada vez más al saber, los recursos humanos desarrollados mediante la educación y la formación desempeñarán un papel cada vez más crucial.

Desde Confucio hasta los pensadores contemporáneos, los orientales han cultivado y perseguido en todo momento el ideal de un «mundo unido y armonioso» y de una «sociedad humana coherente basada en la paz universal». Los occidentales, desde Platón hasta la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de América, pasando por los filósofos franceses de la Ilustración y los humanistas ingleses, se han batido durante siglos para imponer los ideales de la igualdad, la justicia, la libertad y la dignidad humana. La humanidad no ha cejado jamás en sus esfuerzos por integrar las dimensiones económicas del desarrollo con sus dimensiones educativas y culturales. La concepción del «desarrollo *del* pueblo *pa-*

ra el pueblo *por* el pueblo», defendida por el PNUD, refleja perfectamente nuestra manera de interpretar las relaciones dialécticas entre la educación y la cultura a la luz de las tradiciones asiáticas y de la mundialización que caracteriza a nuestra época.

(anexo)

La labor de la Comisión

En noviembre de 1991, la Conferencia General invitó al Director General a convocar «una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI». El Sr. Federico Mayor pidió al Sr. Jacques Delors que presidiera dicha comisión, junto con un grupo de otras catorce eminentes personalidades del mundo entero, procedentes de diversos medios culturales y profesionales.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI fue establecida oficialmente a principios de 1993. La Comisión, financiada por la UNESCO y operando con la ayuda de una secretaría facilitada por la Organización, pudo contar con los valiosos recursos y la experiencia internacional de la UNESCO y acceder a una impresionante cantidad de datos, pero gozó de total independencia en la realización de su labor y en la preparación de sus recomendaciones.

La UNESCO había elaborado ya en distintas ocasiones estudios internacionales en los que se examinaban los problemas y las prioridades de la educación en el mundo entero. En 1968, en la obra *La crisis mundial de la educación - un análisis de sistemas,* el entonces Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE), Philip H. Coombs, supo aprovechar la labor del Instituto para examinar los problemas con que se enfrentaba la educación y recomendar innovaciones de gran alcance.

En 1971, tras los movimientos estudiantiles que habían agitado a numerosos países durante los tres años anteriores, el Sr. René Maheu (que era por entonces Director General de la UNESCO) pidió al ex Primer Ministro y ex Ministro de Educación francés, Sr. Edgar Faure, que presidiera un grupo de trabajo de siete personas encargado de definir «las finalidades nuevas que asignan

a la educación la transformación rápida de los conocimientos y de las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz» y de presentar «sugerencias en cuanto a los medios conceptuales, humanos y financieros a movilizar para alcanzar los objetivos fijados». El informe de la Comisión Faure, publicado en 1972 con el título *Aprender a ser*, tuvo el gran mérito de fundamentar el concepto de educación permanente, en un momento en que los sistemas de educación tradicionales eran objeto de críticas.

El primer problema –y tal vez el más importante– con que se enfrentó la Comisión presidida por Jacques Delors fue la extraordinaria diversidad de situaciones, concepciones y estructuras de la educación. Otro problema, directamente relacionado con éste, era el que representaba la enorme cantidad de información disponible, con la imposibilidad evidente de que la Comisión pudiera asimilar algo más que una pequeña parte al realizar su labor. La Comisión tuvo, pues, que ser selectiva y escoger lo que era esencial para el futuro, teniendo en cuenta, por un lado, las tendencias geopolíticas, económicas, sociales y culturales, y, por otro, la influencia que pudieran tener las políticas de educación.

Se eligieron seis orientaciones para la investigación, que permitieron a la Comisión abordar su tarea desde el punto de vista de los objetivos, tanto individuales como sociales, del proceso de aprendizaje: educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo; y educación, investigación y ciencia. Estas seis orientaciones se completaron con tres temas transversales más directamente relacionados con el funcionamiento de los sistemas de educación: tecnologías de la comunicación; los docentes y la enseñanza; y la financiación y gestión.

El método de la Comisión consistió en llevar a cabo el proceso de consulta más amplio posible en el tiempo con que contaba. Así, celebró ocho reuniones plenarias y otras tantas reuniones de grupos de trabajo para examinar tanto los grandes temas seleccionados como los problemas e intereses propios de una re-

gión o de un grupo de países. Participaron en las reuniones de trabajo representantes de una amplia gama de profesiones y de organizaciones directa e indirectamente relacionadas con la educación formal y no formal: docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios y colaboradores de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en el plano nacional e internacional. Gracias a las ponencias presentadas por eminentes personalidades, la Comisión pudo discutir en profundidad una gran diversidad de temas relacionados en distinto grado con la educación. Se consultó a distintas personalidades, directamente o por escrito. Se envió un cuestionario a todas las Comisiones Nacionales para la UNESCO, invitándolas a enviar documentos o materiales inéditos: la reacción fue sumamente positiva, y las respuestas se examinaron minuciosamente. Se consultó asimismo a las organizaciones no gubernamentales y, en algunos casos, se las invitó a participar en reuniones. Durante los dos años y medio transcurridos, distintos miembros de la Comisión, entre ellos su Presidente, asistieron también a una serie de reuniones gubernamentales y no gubernamentales en las que se discutió la labor de la Comisión y se intercambiaron opiniones. La Comisión recibió numerosas ponencias escritas, algunas encargadas y otras no. La Secretaría de la Comisión analizó una voluminosa documentación y proporcionó a los miembros de la Comisión resúmenes sobre diversos temas. La Comisión propone que la UNESCO publique, además de su informe, los documentos de trabajo que han visto la luz a lo largo del proceso de preparación.

Miembros

Jacques Delors (Francia), presidente, ex Ministro de Economía y Hacienda, ex Presidente de la Comisión Europea (1985-1995).

In'am Al Mufti (Jordania), especialista en la condición social de la mujer, consejera de Su Majestad la Reina Noor al-Hussein, ex Ministra de Desarrollo Social.

Isao Amagi (Japón), especialista en educación, consejero especial del Ministro de Educación, Ciencia y Cultura y Presidente de la Fundación Japonesa para los Intercambios Educativos-BABA.

Roberto Carneiro (Portugal), presidente de TVI (Televisão Independente), ex Ministro de Educación y ex Ministro de Estado.

Fay Chung (Zimbabwe), ex Ministra de Estado para los Asuntos Nacionales, Creación de empleo y Cooperativas, miembro del Parlamento, ex Ministra de Educación; Directora del «Education Cluster» (UNICEF, Nueva York).

Bronislaw Geremek (Polonia), historiador, diputado de la Dieta Polaca, ex profesor del Collège de France.

William Gorham (Estados Unidos), especialista en política pública, Presidente del Urban Institute de Washington, D.C. desde 1968.

Aleksandra Kornhauser (Eslovenia), directora del Centro Internacional de Estudios Químicos de Liubliana, especialista en relaciones entre desarrollo industrial y protección del medio ambiente.

Michael Manley (Jamaica), sindicalista, universitario y escritor, Primer Ministro de 1972 a 1980 y de 1989 a 1992.

Marisela Padrón Quero (Venezuela), socióloga, ex Directora de investigaciones de la Fundación Rómulo Betancourt, ex Ministra de la Familia; directora de la División de América Latina y el Caribe (FNUAP, Nueva York).

Marie-Angélique Savané (Senegal), socióloga, miembro de la «Commission de Gouvernance Globale», Directora de la División de África (FNUAP, Nueva York).

Karan Singh (India), diplomático y varias veces Ministro, en particular de Educación y de Salud, autor de varias obras sobre cuestiones de medio ambiente, filosofía y ciencias políticas, Presidente del Templo del Entendimiento, importante organización internacional interconfesional.

Rodolfo Stavenhagen (México), investigador en ciencias políticas y sociales, profesor del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México.

Myong Won Suhr (República de Corea), ex Ministro de Educación, Presidente de la Comisión Presidencial para la Reforma de la Educación (1985-1987).

Zhou Nanzhao (China), especialista en educación, vicepresidente y profesor del Instituto Nacional Chino de Estudios Pedagógicos.

La Comisión desea expresar su gratitud a Danièle Blondel, ex Directora de la Enseñanza Superior en Francia y profesora en la Universidad de París-Dauphine, que ejerció hasta septiembre de 1995 las funciones de asesora especial del Presidente. Danièle Blondel dio un fuerte impulso a la labor de la Comisión desde sus comienzos, aportando, sobre todo en forma de estudios y notas de síntesis, una importante contribución a su reflexión y a la redacción de algunos capítulos del informe.

Mandato

En su primera reunión (2-4 de marzo de 1993), la Comisión examinó y aceptó el mandato que le proponía el Director General de la UNESCO:

«La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI tendrá como misión realizar un trabajo de estudio y reflexión sobre los desafíos a que deberá hacer frente la educación en los años venideros y presentar sugerencias y recomendaciones en un informe que pueda servir de programa de renovación y acción a los decisores y a los responsables oficiales en el más alto nivel. Dicho informe deberá proponer enfoques, tanto de política como de práctica de la educación, que sean a la vez innovadores y realistas, teniendo en cuenta la gran diversidad de situaciones, necesidades, medios y aspiraciones según los países y las regiones. Se dirigirá principalmente a los gobiernos, pero, como uno de sus objetos consistirá en tratar el papel de la cooperación y la ayuda internacionales en general y, más concretamente, el cometido de la UNESCO, la Comisión deberá procurar también formular en él recomendaciones útiles para los organismos internacionales.

La Comisión centrará su reflexión en la cuestión fundamental que engloba todas las demás: ¿qué tipo de educación será necesario mañana y para qué tipo de sociedad? Estudiará las nuevas funciones que la educación tendrá que cumplir, así como las exi-

gencias nuevas a las que deberán ajustarse los sistemas educativos en un mundo caracterizado por la aceleración del cambio y una intensificación de las tensiones de carácter económico, ecológico y social; examinará las repercusiones de las grandes evoluciones de la sociedad contemporánea en la educación; hará un balance de los conocimientos y la experiencia que ofrecen las mejores prácticas educativas observadas en distintos contextos políticos, económicos y culturales, a fin de determinar los puntos fuertes y los puntos flacos de las políticas contemporáneas. Al realizar esta labor, procurará mantener en el centro de ella a quienes están más íntimamente implicados en la educación: los educandos de cualquier edad, ante todo, y los que contribuyen a facilitar su aprendizaje, ya sean los docentes, los padres, los miembros de la colectividad u otros participantes en la educación.

Ante todo, la Comisión deberá identificar una serie de cuestiones clave que irá examinando a medida que avancen sus trabajos; sus respuestas a esas cuestiones serán las principales recomendaciones que presente. Entre ellas figurarán los temas que constituyen desde siempre la preocupación central de los gobiernos, las sociedades y los educadores, y que seguirán siendo importantes en los años venideros. Habrá también los interrogantes que plantean las nuevas configuraciones de la sociedad, las transformaciones de nuestro universo material y social. Estos últimos exigirán prioridades nuevas, una reflexión nueva y una acción nueva. Algunos serán tal vez universales, relacionados con las reacciones inevitables e indispensables ante un universo que se transforma; otros serán propios de una región o de un país y tendrán en cuenta la situación económica, cultural y social, que varía de modo considerable de un país a otro.

Las cuestiones relacionadas con la educación y los sistemas educativos pertenecen, esquemáticamente, a dos grandes categorías. La primera comprende las cuestiones relacionadas con las finalidades, los objetivos y las funciones de la educación, sin olvidar los objetivos que buscan los propios individuos y la necesidad y el deseo de realizarse de cada cual. La segunda categoría abarca las cuestiones más específicas referentes a los propios servi-

cios de educación y, en particular, a los modelos, las estructuras, los contenidos y el funcionamiento de los sistemas educativos.

La Comisión realizará un amplio análisis tanto de los elementos de que se dispone sobre la situación actual como de las previsiones y tendencias que revelan las políticas y las reformas nacionales de la educación aplicadas desde hace veinte años en las distintas regiones del mundo. Basándose en ello, la Comisión procederá a una reflexión en profundidad sobre las grandes modificaciones del curso del desarrollo humano en los albores del siglo XXI y sobre los nuevos imperativos que para la educación se desprenden. Indicará de qué maneras puede la educación cumplir una función más dinámica y más constructiva en la preparación de los individuos y las sociedades con miras al siglo XXI.

Principios

En sus deliberaciones y trabajos, la Comisión procurara tener presentes algunos principios fundamentales que tienen carácter universal y que se encuentran subyacentes en los objetivos que persiguen todos los interesados en el proceso de la educación: educadores, ciudadanos, decisores y otros interlocutores y participantes.

En primer lugar, la educación es un derecho fundamental de la persona humana y tiene un valor humano universal: el aprendizaje y la educación son fines en sí; constituyen objetivos que deben buscar tanto el individuo como la sociedad; deben ser desarrollados y garantizados a lo largo de toda la existencia de cada cual.

En segundo lugar, la educación, formal o no formal, debe ser útil a la sociedad, ofreciéndole un instrumento que favorezca la creación, el progreso y la difusión del saber y de la ciencia y poniendo los conocimientos y la enseñanza al alcance de todos.

En tercer lugar, un triple afán de equidad, pertinencia y excelencia debe regir toda política de la educación; tratar de asociar armoniosamente estos tres objetivos es una tarea crucial para cuantos participan en el planeamiento de la educación o en la práctica educativa.

En cuarto lugar, la renovación de la educación y toda reforma correspondiente deben basarse en un análisis detenido y a fondo de las informaciones de que se dispone en cuanto a las ideas y las prácticas que han arrojado buenos resultados, y en un buen entendimiento de las condiciones y los requisitos propios de cada situación concreta; deben decidirse de común acuerdo y en virtud de pactos adecuados entre las partes interesadas, dentro de un proceso a plazo medio.

En quinto lugar, si la gran diversidad de situaciones económicas, sociales y culturales exige, evidentemente, enfoques diversificados del desarrollo de la educación, todos éstos deben tomar en consideración los valores y las preocupaciones fundamentales sobre las que existe acuerdo en el seno de la comunidad internacional y del sistema de las Naciones Unidas: derechos humanos, tolerancia y entendimiento mutuo, democracia, responsabilidad, universalidad, identidad cultural, búsqueda de la paz, salvaguardia del medio ambiente, reparto de los conocimientos, lucha contra la pobreza, regulación demográfica y salud.

En sexto lugar, la responsabilidad de la educación incumbe a la sociedad entera; todas las personas interesadas y todos los participantes –además de las instituciones de las que constituye la misión– deben encontrar el lugar que les corresponde en el proceso educativo.

Campo de reflexión, trabajos, informe

El tema, tal como lo examine la Comisión, debería abarcar el concepto de educación en el sentido más amplio de la palabra, desde la educación preescolar hasta la enseñanza superior pasando por la enseñanza escolar, comprender la educación formal y no formal, y englobar la más amplia gama posible de organismos y centros. Por otra parte, las conclusiones y recomendaciones de la Comisión se orientarán hacia la acción y se formularán con miras a los organismos públicos o privados, los responsables de la formulación de las políticas y los decisores y, en términos más generales, a cuantos incumbe elaborar y poner en práctica planes y actividades de educación. Es de esperar que susciten,

además, un amplio debate público sobre la reforma de la educación en los Estados Miembros de la UNESCO.

La Comisión efectuará sus trabajos durante dos años, según un calendario que ella misma determinará, y presentará un informe a comienzos de 1995. Dicho informe deberá sentar las bases de un plan de renovación de la educación y enunciar los principios rectores para la acción de la UNESCO en el ámbito de la educación durante los años venideros. Se transmitirá a los órganos rectores de la UNESCO, a sus Estados Miembros y a las Comisiones Nacionales, así como a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con las que la UNESCO coopera.

La Comisión tiene a su disposición una Secretaría facilitada por la UNESCO y utilizará, en la medida que los necesite, los recursos intelectuales y materiales de la Organización para llevar a término sus diversas tareas».

Asesores extraordinarios

La Comisión recurrió a algunas personalidades eminentes y a organizaciones prestigiosas que se distinguieron por sus contribuciones particularmente notables a la reflexión y a los logros en diversos ámbitos relacionados con la educación. Esos asesores extraordinarios, cuya lista figura a continuación, participaron de distintas maneras en la labor de la Comisión, sobre todo mediante consultas escrltas y su asistencia a reuniones.

Personalidades

Emeka Anyaoku, diplomático nigeriano, Secretario General, Secretaría de los Países de la Commonwealth.

Jorge Allende, especialista en bioquímica y en biología molecular, profesor en la Universidad de Chile, miembro de la Academia de Ciencias del Tercer Mundo, miembro de la Academia de Ciencias de Chile.

Gro Harlem Brundtland, Primera Ministra de Noruega, ex Presidente de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

Elizabeth Dowdeswell, Directora Ejecutiva del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), Nairobi (Kenya).

Daniel Goeudevert, empresario francés, Primer Vicepresidente de la Cruz Verde Internacional, ex Director de la firma Volkswagen, miembro del Consejo de Administración de la International Partnership Initiative (IPI).

Makaminan Makagiansar, ex Subdirector General de Cultura de la UNESCO, Consejero del Ministro de Ciencia y Tecnología de Indonesia.

Margarita Marino de Botero, Directora Ejecutiva del «Colegio Verde», Villa de Leyva (Colombia), ex Directora General del Instituto Nacional de Recursos Naturales y Medio Ambiente.

Yehudi Menuhin, violinista británico, Presidente y Director Adjunto de la Royal Philharmonic Orchestra, galardonado con el Premio Nehru de la Paz y el Entendimiento Internacional (1970), miembro de la Academia Universal de la Cultura.

Thomas Odhiambo, científico kenyano, Presidente de la Academia Africana de Ciencias, miembro del Consejo Internacional de Uniones Científicas.

René Rémond, historiador francés, Presidente de la Fundación Nacional de Ciencias Políticas, codirector de la *Revue historique*.

Bertrand Schwartz, ingeniero francés, catedrático de universidad y especialista en educación, miembro del Consejo Económico y Social.

Anatoly Sobchak, Alcalde de San Petersburgo (Rusia), Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Petersburgo, ex Ministro de Educación.

David Suzuki, científico canadiense, especialista en educación, conferenciante internacional y animador de programas de televisión y de películas científicas, galardonado con numerosos premios en esferas relacionadas con la ciencia y la radiodifusión.

Ahmed Zaki Yamani, abogado, ex Ministro del Petróleo y los Recursos Minerales de Arabia Saudí, ex Secretario General y ex Presidente de la Organización de los Países Árabes Exportadores de Petróleo.

Instituciones

Asociación Internacional de Universidades (AIU);
Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA);
Internacional de la Educación (IE);
Universidad de las Naciones Unidas (UNU).

Secretaría

Numerosos funcionarios de la UNESCO en París y en las Oficinas fuera de la Sede han colaborado en la labor de la Comisión, formulando observaciones escritas u orales sobre los estudios recibidos o sobre los proyectos de los distintos capítulos del informe. Gracias a su ayuda intelectual y logística, los funcionarios de las oficinas de los distintos países han facilitado considerablemente, en la mayoría de los casos, la organización de las reuniones fuera de la Sede. Son demasiado numerosos para poder citarlos aquí a todos, pero la Comisión no hubiera podido llevar a buen término su labor sin ellos.

El Sr. Colin Power, Subdirector General de Educación de la UNESCO, prestó a la Comisión y a su Secretaría un apoyo inquebrantable. También presidió un comité rector que se ocupó del seguimiento de la contribución aportada por la UNESCO a la labor de la Comisión.

Participaron en los trabajos de la Comisión y en la redacción de su informe final los funcionarios de la Secretaría y los consultores en jornada parcial cuyos nombres se indican a continuación:

Alexandra Draxler, secretaria de la Comisión
Jean-Pierre Boyer, especialista del programa
Boubacar Camara, especialista adjunto del programa
Eva Carlson-Wahlberg, experta asociada
Woo Tak Chung, experto asociado
Jean Gaudin, consultor
Maureen Long, consultora (redacción)
Claude Navarro, consultora (redacción)
Brian Verity, consultor

Personal administrativo:
Rose-Marie Baffert
Michel Bermond
Catherine Domain
Karima Pires

Reuniones de la Comisión

Primera reunión 2-4 de marzo de 1993, París (Francia): métodos de trabajo y problemática.
Segunda reunión 20-24 de septiembre de 1993, Dakar (Senegal): educación y desarrollo, financiación y organización de la educación.
Tercera reunión 12-15 de enero de 1994, París (Francia): educación y ciencia.
Cuarta reunión 13-15 de abril de 1994, Vancouver (Canadá): docentes y proceso pedagógico; educación permanente; multiculturalismo.
Quinta reunión 26-30 de septiembre de 1994, Santiago (Chile): educación, ciudadanía y democracia.
Sexta reunión 6-10 de febrero de 1995, París (Francia): cooperación internacional.
Séptima reunión 23-25 de septiembre de 1995, Túnez (Túnez): educación y cultura.
Octava reunión 15-17 de enero de 1996, Nueva Delhi (India): aprobación del informe final.

En todas las reuniones de la Comisión, con excepción de la primera, se examinaron en grupo de trabajo, con la participación de expertos invitados, problemas particulares de la región en la que se celebraba la reunión y del tema específico de ésta. Los miembros de la Comisión y su Secretaría organizaron una serie de reuniones y conferencias cuya aportación fue valiosísima para la redacción del informe final, o bien participaron en dichas reuniones. La Comisión organizó la reunión de un grupo de trabajo sobre la cooperación internacional en educación (Banco Mundial, Washington, D.C., diciembre de 1993) y un encuentro entre el Presidente de la Comisión y la dirección de la Internacional de

la Educación (Bruselas, mayo de 1994). Prestó su concurso a la organización, por la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO, de un seminario sobre la educación y la cohesión social (Alicante, España, noviembre de 1994), a la de un seminario nacional sobre la educación para el siglo XXI (Nueva Delhi, India, enero de 1995) y a la de un seminario sobre el tema «Educación, trabajo y sociedad: crisis actual y vías del futuro», organizado en la Universidad de París-Dauphine (marzo de 1995) por el Asesor Especial del Presidente de la Comisión. Se organizaron mesas redondas sobre los trabajos de la Comisión en el marco de la quinta Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Árabes (El Cairo, junio de 1994), de la duodécima Conferencia de Ministros de Educación de la Commonwealth (Islamabad, noviembre de 1994), de la 44ª Conferencia Internacional de Educación de la OIE (Ginebra, octubre de 1994) y de la Conferencia de la American Comparative and International Education Society (Boston, marzo de 1995).

Personas e instituciones consultadas

Numerosas personalidades aportaron directa o indirectamente una contribución a la labor de la Comisión. A continuación figura la lista de cuantos participaron en reuniones o audiciones o bien presentaron estudios o comunicaciones a la Comisión, junto con el título que tenían cuando la Secretaría se puso en contacto con ellos para consultarles. Se consultó a otras muchas personas más, y algunas se pusieron en contacto espontáneamente con la Secretaría o los miembros de la Comisión. Aunque su nombre no figure aquí, la Comisión les agradece los conocimientos y los consejos que le brindaron. Numerosas Comisiones Nacionales para la UNESCO facilitaron materiales y respondieron a un cuestionario de preguntas abiertas. La mayoría de las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas ofrecieron un apoyo directo o indirecto (en forma de consultas u otras comunicaciones), y un número considerable de organizaciones no gubernamentales enviaron espontáneamente una contribución. Una vez más es imposible citar a cuantos manifestaron así su interés por la labor

de la Comisión, pero sus contribuciones sirvieron de base para el informe final, y la Comisión desea expresarles su agradecimiento.

Ibrahim Abu-Lughod, Profesor de Ciencias Políticas, Vicepresidente, Universidad de Birzeit (Cisjordania).

Inés Aguerrondo, Subsecretaria de Gestión y Programación Educativa, Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires (Argentina).

Virginia Albert, Coordinadora para el Caribe, Internacional de la Educación (IE).

Neville E. Alexander, Director, proyecto para el estudio de la educación alternativa en Sudáfrica, Universidad de El Cabo (Sudáfrica).

Haider Ibrahim Ali, Profesor, Centro de Estudios Sudaneses, El Cairo (Egipto).

Khaldoun H. Al Naqeeb, Profesor Adjunto, Universidad de Kuwait, Shuwaik (Kuwait).

K.Y. Amoako, Director, Departamento de Educación y Política Social, Banco Mundial.

Fama Hane Ba, Directora de la Oficina del FNUAP, Uagadugú (Burkina Faso).

Hadja Aïcha Diallo Bah, Ministro de Enseñanza Preuniversitaria y Formación Profesional (Guinea).

Samuel T. Bajah, Especialista Jefe del Programa (Educación para la Ciencia, la Tecnología y las Matemáticas), Departamento de Educación, Secretaría de los Países de la Commonwealth.

Tom Bediako, Secretario General, Organización Panafricana de la Profesión Docente.

Monique Bégin, Copresidente, Comisión Real de Educación de Ontario (Canadá).

Paul Bélanger, Director del Instituto de Educación de la UNESCO (IEU-Hamburgo).

Olivier Bertrand, ex investigador, Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Calificaciones (CEREQ) (Francia).

Robert Bisaillon, Presidente, Consejo Superior de Educación de Quebec (Canadá).

Alphonse Blagué, Rector de la Universidad de Bangui (República Centroafricana), Coordinador del Comité para la Elaboración del Programa de Ajuste del Sector de Educación (CEPASE).
Wolfgang Böttcher, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Alemania).
Ali Bousnina, Presidente de la Universidad de Ciencias, Técnicas y Medicina de Túnez (Túnez).
Mark Bray, Centro de Investigaciones en Educación Comparada, Universidad de Hong Kong (Hong Kong).
Nicholas Burnett, Economista Principal, Departamento de Educación y Política Social, Banco Mundial.
Inés Bustillo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPALC).
Carlos Cardoso, Director General, Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (República de Guinea-Bissau).
Raúl Cariboni, Coordinador para América Latina, Internacional de la Educación (IE).
Ana María Cetto, Profesora, Departamento de Matemáticas, University College, Londres (Reino Unido).
Abdesselam Cheddadi, Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Mohammed V, Rabat (Marruecos).
Chua Soo Pong, Director, Instituto de la Opera China (Singapur).
Hellen M. Connell, Consultora.
José Luis Coraggio, Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA).
Didier Dacunha-Castelle, Profesor, Departamento de Matemáticas, Universidad de París-Sur, Orsay (Francia).
Krishna Datt, Consejo de las organizaciones de docentes del Pacífico.
Goéry Delacôte, Director Ejecutivo del Exploratorium, San Francisco (Estados Unidos).
Michel Demazure, Director del Palais de la Découverte, París (Francia).
Souleymane Bachir Diagne, Consejero Técnico de Educación en la Presidencia de la República, Profesor, Departamento de Filosofía, Universidad Cheikh Anta Diop, Dakar (Senegal).

Ahmed Djebbar, Ministro de Educación Nacional (Argelia).
Albert Kangui Ekué, Director, División de Educación, Ciencia y Cultura, Organización de la Unidad Africana (OUA).
Linda English, economista, Región África, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI) (Canadá).
Jan Erdtsieck, Internacional de la Educación (IE).
Ingemar Fägerlind, Director del Instituto de Educación Internacional, Universidad de Estocolmo (Suecia).
Aminata Sow Fall, responsable del Centro Africano de Animación e Intercambios Culturales, Dakar (Senegal).
Yoro Fall, Profesor, Universidad de Dakar (Senegal), miembro de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO.
Glen Farrell, Presidente, Open Learning Agency, Columbia Británica (Canadá).
Emanuel Fatoma, Coordinador para el África de habla inglesa, Internacional de la Educación (IE).
Mary Hatwood Futrell, Presidente de la Internacional de la Educación (IE).
Ken Gannicott, Profesor de Educación, Universidad de Wollongong, Nueva Gales del Sur (Australia).
Wolfgang Gmelin, Fundación Alemana para el Desarrollo (DSE), Bonn (Alemania).
Danièle Gosnave, especialista en programas de educación para la vida familiar, proyecto «Educación para la vida familiar», Ministerio de Educación Nacional, Dakar (Senegal).
François Gros, Secretario Perpetuo de la Academia de Ciencias (Francia).
Ingmar Gustafsson, Asesor Principal del Presidente (Recursos Humanos), Organismo Sueco de Ayuda al Desarrollo Internacional (Suecia).
Aklilu Habte, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
Jacques Hallak, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO-IIPE).
Janet Halliwell, Presidente del Consejo de Enseñanza Superior, Nueva Escocia (Canadá).

Alan Hancock, Director del Programa para el Desarrollo de Europa Central y Oriental (PROCEED), UNESCO.

Mohammed Hassan, Director Ejecutivo de la Academia de Ciencias del Tercer Mundo, Trieste (Italia).

Mary A. Hepburn, Profesora y Jefa de la División de Educación Cívica, Carl Vinson Institute of Government, Universidad de Georgia (Estados Unidos).

Abdelbaki Hermassi, ex Embajador, Delegado Permanente de Túnez ante la UNESCO.

Steven Heyneman, Jefe del Departamento Técnico, Recursos Humanos y Desarrollo Social, regiones Europa, Asia Central, Oriente Medio y África del Norte, Banco Mundial.

Herbert Hinzen, Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA).

Phillip Hughes, Profesor, Universidad de Tasmania (Australia).

Alan King, Profesor (Filosofía de la Educación), Universidad Queen's, Ontario (Canadá).

Verna J. Kirkness, ex Directora, First Nations House of Learning, Longhouse, Universidad de Columbia Británica (Canadá).

Fadia Kiwan, Profesora, Universidad de los Jesuitas, Beirut (Líbano).

Alberto Rodolfo Kornblihtt, Investigador Principal, Instituto de Investigaciones en Ingeniería, Genética y Biología Molecular, Buenos Aires (Argentina).

Wolfgang Kueper, Jefe de la División de Educación y Ciencias, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn (Alemania).

Gabeyehu Kumsa, Delegado Permanente Adjunto de Etiopía ante la UNESCO, ex Director de Planeamiento de la Educación y Servicios Exteriores, Ministerio de Educación (Etiopía).

Diane Laberge, Directora General, Instituto Canadiense de Educación de Adultos, Montreal, Quebec (Canadá).

Agustín A. Larrauri, Representante de la UNESCO en Canadá, Oficina de la UNESCO en Quebec.

Pablo Latapi, Consultor, Centro de Estudios de Educación (México).

Viviane F. Launay, Secretaria General, Comisión Canadiense para la UNESCO (Canadá).

Pierre Léna, Miembro de la Academia de Ciencias, Profesor, Universidad de París-VII, Observatorio de Meudon (Francia).

Elena Lenskaya, Consejera del Ministro de Educación (Federación de Rusia).

Henry Levin, Profesor (David Jacobs) de Educación y Economía, Universidad de Stanford, California (Estados Unidos).

Marlaine Lockheed, Banco Mundial.

William Francis Mackey, Profesor-Investigador, Centre international de recherche en aménagement linguistique, Universidad Laval, Quebec (Canadá).

James A. Maraj, Presidente, Commonwealth of Learning.

Noel McGinn, Miembro del Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, Profesor, Harvard School of Education (Estados Unidos).

Frank Method, Asesor Principal de Educación, United States Agency for International Development (USAID), Washington, D.C. (Estados Unidos).

Errol Miller, Profesor, Universidad de las Antillas, Kingston (Jamaica).

Peter Moock, Departamento de Educación y Política Social, Banco Mundial.

Chitra Naik, miembro (de educación) de la Comisión de Planeamiento, Nueva Delhi (India).

J.V. Narlikar, Profesor, Centro Interuniversitario de Astronomía y Astrofísica, Pune (India).

Bougouma Ngom, Secretario General, Conférence des ministres de l'Education des pays ayant en commun l'usage du français (CONFMEM).

Pai Obanya, Director, UNESCO Dakar.

Víctor M. Ordóñez, Director de la División de Educación Básica, UNESCO.

François Orivel, Director de Investigaciones en el CNRS, IREDU, Universidad de Borgoña, Dijon (Francia).

Claude Pair, Profesor, Instituto Politécnico de Lorena, Nancy (Francia).

Paul Pallan, Viceministro Adjunto, Ministerio de Educación, Columbia Británica (Canadá).

George Papadopoulos, ex Director Adjunto encargado de la Educación, OCDE.

Serge Péano, encargado del Programa «Costo y financiación de la educación», Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO-IIPE).

Jacques Proulx, Vicepresidente, Subcomisión de Educación, Comisión Canadiense para la UNESCO, Delegado a la Cooperación Internacional, Universidad de Sherbrooke, Quebec (Canadá).

George Psacharopoulos, Banco Mundial.

Ana María Quiroz, ex Secretaria General, Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA).

Germán Rama, Consultor, Montevideo (Uruguay).

Luis Ratinoff, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Oficina de Relaciones Exteriores.

Fernando Reimers, Investigador Asociado, especialista en educación, Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional (Estados Unidos).

Norman Rifkin, Director, Centro para el Desarrollo de los Recursos Humanos, United States Agency for International Development (Estados Unidos).

José Rivero, Director p.i., UNESCO Santiago.

Gert Rosenthal, Secretario Ejecutivo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPALC).

Antonio Ruberti, Profesor, Dipartimento di Informatica e Sistemistica, Facoltà di Roma «La Sapienza» (Italia).

Nadji Safir, ex encargado de Asuntos Sociales, Educativos y Culturales, Instituto Nacional de Estudios de Estrategia Global (Argelia).

Mouna L. Samman, especialista del programa, Proyecto Transdisciplinario «Educación e información sobre medio ambiente y población para el desarrollo» (ED/EPD), UNESCO.

Alexandre Sannikov, UNESCO, Sector de Educación.

Ernesto Schiebelbein, Director, UNESCO Santiago, ex Ministro de Educación Nacional (Chile).

Leticia Shahani, Presidente del Senado (*pro tempore*), Presidente del Comité de Educación, Manila (Filipinas).

Adnan Shihab-Eldin, Director, UNESCO El Cairo.

John Smyth, Redactor Jefe, Informe Mundial sobre la Educación (UNESCO).

Esi Sutherland-Addy, encargado de investigaciones, Instituto de Estudios Africanos, Universidad de Ghana Legon, Accra (Ghana).

Robert Tabachnick, Vicedecano, Profesor (programa de estudios e instrucción), School of Education, Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos).

Shigekazu Takemura, Vicedecano de la Facultad de Educación, Universidad de Hiroshima (Japón).

Sibry Tapsoba, Administrador Regional de Programas (políticas sociales), Centro de Investigaciones sobre Desarrollo Internacional, Dakar (Senegal).

Juan Carlos Tedesco, Director, Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE, Ginebra).

Malang Thiam, Jefe de la División Educación y Salud, Banco Africano de Desarrollo.

Sakhir Thiam, Profesor, Universidad Cheikh Anta Diop, Dakar (Senegal).

Mark Thompson, Profesor, Universidad de Columbia Británica, Vancouver (Canadá).

David Throsby, Profesor de Economía, Universidad Macquarie, Sydney (Australia).

Alice Tiendrébéogo, Ministra encargada de la educación básica y la alfabetización de masas, Uagadugú (Burkina Faso).

Judith Tobin, Directora, Cuestiones Estratégicas, TV Ontario (Canadá).

Rosa María Torres, Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA).

Carlos Tunnerman, Asesor Especial del Director General de la UNESCO.

Vichai Tunsiri, Consejero del Ministro de Educación, Bangkok (Tailandia).

Kapila Vatsyayan, Directora del Centro Artístico Nacional Indira Gandhi, Nueva Delhi (India).

Marit Vedeld, Organismo Noruego para el Desarrollo Internacional, Oslo (Noruega).

A.E. (Ted) Wall, Presidente de la Asociación Canadiense de Decanos de Facultades de Ciencias de la Educación; Decano de la Facultad de Educación, Universidad McGill, Montreal (Canadá).

Shem O. Wandiga, Vicecanciller, Universidad de Nairobi (Kenya).

Bertrand Weil, Catedrático de Medicina, Centro Hospitalo-Universitario Henri Mondor, Créteil (Francia).

Tom Whiston, Profesor, Unidad de Investigación en Ciencias Políticas, Universidad de Sussex (Reino Unido).

Graeme Withers, Consejo Australiano de Investigaciones en Educación, Melbourne (Australia).

Davina B. Woods, Responsable Federal de la Educación Aborigen, Australian Education Union, South Melbourne (Australia).

Johanna Zumstein, analista principal (cambio social), Dirección General de África y el Oriente Medio, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI) (Canadá).

Seguimiento

Una secretaría se encargará del seguimiento de los trabajos de la Comisión. Misión suya será publicar la documentación de base para su informe, además de los estudios destinados a analizar a fondo uno u otro aspecto de su reflexión o de sus recomendaciones. Asimismo ayudará a las instancias gubernamentales que lo pidan a organizar reuniones para debatir las conclusiones de la Comisión. Por último, participará en actividades encamina-

das a poner en práctica algunas de las recomendaciones de la Comisión. La dirección es la siguiente:

UNESCO
Sector de Educación
Unidad de la Educación para el Siglo XXI
7, place de Fontenoy
75352 PARÍS 07 SP (Francia)
Teléfono: (33 1) 45 68 11 23
Telecopia: (33 1) 43 06 52 55
Internet: EDOBSERV @ UNESCO.ORG

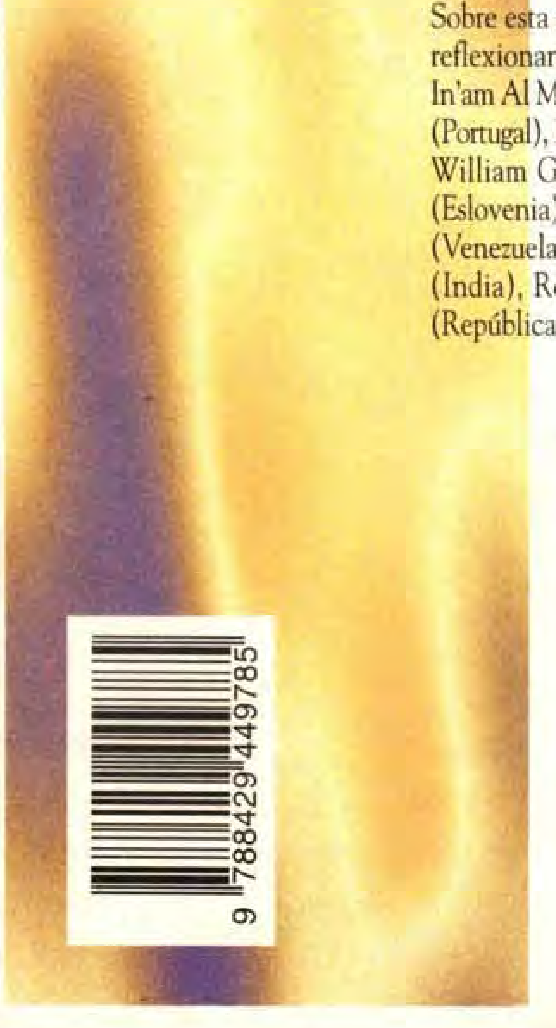


El director general de la UNESCO, el Sr. Federico Mayor, confió a una comisión internacional presidida por Jacques Delors la labor de reflexionar sobre la educación en el siglo veintiuno. Lo que está en juego, en efecto, es de importancia. ¿Qué lugar reservan nuestras sociedades a los jóvenes en la escuela, en la familia o en la nación? ¿Cómo puede la educación preparar a las generaciones venideras para las exigencias de un mundo en constante conmoción? ¿Cómo superar el temor al paro, la angustia de la exclusión y la de la pérdida de identidad? Finalmente, ¿cómo hacer progresar en la humanidad los ideales de paz, de libertad y de justicia social?

Este libro pretende dar a los jóvenes el lugar que les corresponde, y hacer de la educación una experiencia global que se desarrolle a lo largo de toda la vida de cada individuo.

Al titular el informe, la comisión ha recordado la fábula de La Fontaine, «El labrador y sus hijos»:

«Cuídense (dijo el labrador) de vender la herencia
Que nos dejaron nuestros padres.
Encierra un tesoro.»



Sobre esta cuestión clave para el futuro de nuestras sociedades, reflexionaron con Jacques Delors las siguientes personalidades: In'am Al Mufti (Jordania), Isao Amagi (Japón), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbabwe), Bronislaw Geremek (Polonia), William Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovenia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Marie-Angélique Savané (Senegal), Karan Singh (India), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (República de Corea), Zhou Nanzhao (China).

La educación

encierra un tesoro

9 788429 449785



EDICIONES
UNESCO

UNESCO. ISBN 92-3-303274-4
Santillana. ISBN 84-294-4978-7